

PEDAGOGÍA

Andrea SERRANO HERNÁNDEZ

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN EDUCACIÓN INFANTIL: ALGUNAS EXPERIENCIAS EN NAVARRA

TFG/*GBL* 2013



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestra de Educación Infantil

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

**EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN
EDUCACIÓN INFANTIL: ALGUNAS
EXPERIENCIAS EN NAVARRA**

Andrea SERRANO HERNÁNDEZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Andrea SERRANO HERNÁNDEZ

Título / Izenburua

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN EDUCACIÓN INFANTIL: ALGUNAS EXPERIENCIAS
EN NAVARRA

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Directora / Zuzendaria

Nieves LEDESMA MARÍN

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogía Saila

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha ayudado a adquirir los conocimientos relacionados con el desarrollo evolutivo de la etapa de Infantil, lo que me ha capacitado para adecuar este trabajo a las características de esta etapa. Además, me ha permitido construir el papel docente que quiero ejercer en el futuro, basado en el respeto al niño y a la niña, perspectiva que impregna todo este trabajo.

El módulo *didáctico y disciplinar* me ha permitido formarme en las diversas didácticas específicas que pueden aplicarse en la Educación Infantil, habiendo adquirido con ellas estrategias para educar desde un enfoque globalizado que permita la construcción de aprendizajes significativos en el alumnado. Esto se ve reflejado en el presente trabajo que trata de forma transversal los contenidos, habilidades y actitudes que en él se intentan desarrollar.

Asimismo, el módulo *practicum* me ha dado la oportunidad de tener contacto con la realidad del aula, ofreciéndome nuevos retos que han formado parte, sin duda, de una importante formación. Además, este Trabajo Fin de Grado no hubiese posible sin este módulo, en el que (durante las últimas prácticas) tuve la oportunidad de diseñar, implementar y evaluar la propuesta didáctica que presento en este TFG y que realicé en un aula de infantil de una escuela de la comarca de Pamplona.

Por último, el módulo *optativo* donde elegí la mención de Inglés, me ha capacitado para desarrollar partes de la implementación de mi propuesta en lengua inglesa. Además, la asignatura “Cooperación al Desarrollo y Educación” ha sido clave en este trabajo al proporcionarme la formación sobre el tema en cuestión: Educación para el Desarrollo. Gracias a esta materia, incrementé la curiosidad y motivación en esta temática; lo cual influyó en la elección de este TGF.

Resumen

En este Trabajo Fin de Grado pretendo difundir la Educación para el Desarrollo (EpD) y mostrar que ésta se puede y se debe incorporar en la Educación Infantil para conseguir una verdadera educación integral. Este enfoque ofrece los conocimientos, las habilidades, y los valores necesarios para formar una ciudadanía global, crítica, activa y comprometida con una transformación social para un mundo más justo.

Para ello, he revisado la evolución teórica de este enfoque y realizado un estudio teórico que cuenta con el análisis del marco normativo que lo sustenta, así como con un rastreo de experiencias de EpD realizadas en las aulas de infantil de Navarra. Este estudio se ha completado con otro empírico donde presento una experiencia didáctica de EpD que he diseñado, implementado y evaluado en un aula de 5 años de un colegio público de una localidad navarra.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo; Educación Infantil; Transformación social; Experiencias didácticas; investigación-acción

Abstract

In this final year dissertation I pretend to spread the Development Education and Awareness Raising (DEAR) and show that this kind of education can and must be incorporated in Infant Education to achieve a real comprehensive education. This approach offers the knowledge, the skills, and the values required to educate a global citizenship, critical, active and committed with a social transformation to get a fair world. To manage this, I have reviewed the theoretical evolution of this approach and I have done a theoretical study which has the analysis of the normative that sustains it, and an examination of experiences of DEAR performed in the Navarra's infant classes. This study has been completed with a empiric study where I show a didactic experience of DEAR that I have designed, implemented and evaluated in a class of five-year-olds children in a public school in Navarra.

Keywords: Development Education and Awareness Raising; Infant Education; Social transformation; Educational experiences; Action-Research.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a la directora de este TFG, Nieves Ledesma, por permitirme profundizar en una temática que realmente me motiva, por guiarme con tanta paciencia durante todo el proceso y por haber confiado en este proyecto desde el principio. Al centro de prácticas, y especialmente a las profesoras Sara y María y al alumnado de 5 años A, por haberme dado la oportunidad de diseñar e implementar una propuesta en su aula y haberme tratado con tanto cariño durante los tres meses que pasé allí. A Javier Erro y a Reyes Berruezo que durante la asignatura de “Cooperación al Desarrollo y Educación” me hicieron plantearme qué tipo de educadora quería ser y el papel que puedo jugar en una transformación social de un mundo justo e igualitario. A Marian Pascual por haberme atendido tan amablemente todas las veces que interrumpí sus tareas. A Konsue Salinas, por haberme ilusionado con sus trabajos y demostrar al mundo lo satisfactoria que puede llegar a ser la EpD en Educación Infantil. A mi familia, a David y a mis chicas de clase por ser un apoyo fundamental en estos cuatro años de carrera. Gracias de verdad.

La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo

Nelson Mandela

Índice

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 1 |
| 1. Marco teórico | 5 |
| 1.1. Marco conceptual de la Educación para el Desarrollo | 5 |
| 1.2. Características de la etapa de Educación Infantil | 15 |
| 2. Estudio teórico | 18 |
| 2.1. Revisión de la normativa sobre Educación para el Desarrollo | 18 |
| 2.2. Experiencias de EpD en Educación Infantil en Navarra | 22 |
| 2.2.1.El programa “Escuelas Solidarias” | 22 |
| 2.2.2.El proyecto “14 Semillas y una mirada transformadora” de Konsue Salinas | 28 |
| 2.3. Algunas reflexiones del estudio teórico | 29 |
| 3. Estudio empírico | 31 |
| 3.1. Contexto del estudio empírico | 31 |
| 3.2.Propuesta de EpD en un aula de 5 años: diseño, implementación, evaluación y posibles cambios | 32 |
| 3.3. Algunas reflexiones finales sobre desarrollo práctico del estudio empírico | 68 |
| Conclusiones y cuestiones abiertas | 71 |
| Referencias bibliográficas | 75 |
| Anexos | 77 |
| Anexo I : Materiales “Jugamos con el agua desde aquí” | 77 |
| Anexo II: Materiales “Experimentos con el agua” | 78 |
| Anexo III: Materiales “Jugamos con el agua en Burkina Faso” | 79 |
| Anexo IV: Materiales “La gran historia de los ODM” | 83 |
| Anexo V: Materiales “Partidos injustos | 86 |
| Anexo VI: Materiales “La torre más grande | 87 |

INTRODUCCIÓN

Sentido y justificación de la relevancia del estudio y la relación de la propia historia de vida

La primera vez que escuché hablar sobre *Educación para el Desarrollo* (EpD) fue en el año 2010 durante el curso de Monitora de tiempo libre en la Escuela Urtxintxa (Pamplona), en uno de los módulos sobre *cooperación al desarrollo* impartido por Montxo Oroz, de Medicus Mundi. Aquel día, los contenidos y las actividades calaron en mí especialmente ¿cómo podía ser que en un juego de rol nos comportásemos tan egoístamente y no nos importase ver cómo nuestros compañeros y compañeras perdían injustamente o se quedaban sin chocolate mientras otros nos hinchábamos a comer? Me quedé durante horas pensando en lo ocurrido y entendí un poco mejor el funcionamiento del complejo mundo en el que vivimos. Si esas cosas pasan a pequeña escala entre personas que conocemos y a las que podemos poner nombre, se comprende que ocurran entre personas que creen no tener nada en común porque incluso, ni siquiera saben que existen.

Seguramente ese día fue clave en mi decisión de apuntarme al programa de Formación Solidaria de la Upna un año después. Este programa me proporcionó la gran oportunidad de realizar 3 meses de prácticas en una escuela de La Chacra, El Salvador y después, esta intensa experiencia me animó a escoger la asignatura de “Cooperación al desarrollo y educación” como optativa para este curso 2012-2013; la cual, sin duda, ha sido el gran empuje para decidir que este era el ámbito en el que quería profundizar mediante un Trabajo Fin de Grado.

En el ámbito no formal yo ya había tenido contacto con la práctica de EpD, (campamentos urbanos, grupo Scout...) pero a lo largo de todas mis prácticas en diversos colegios, nunca había visto la EpD presente en las aulas, y sentí una necesidad de indagar para conocer si estas propuestas educativas tienen lugar en las aulas escolares y si son posibles, sobretodo, en Educación Infantil.

Además, durante mi último período de prácticas he tenido la oportunidad de diseñar e implementar una propuesta didáctica en relación con EpD por mí misma, que me ha acercado al escenario de este ámbito en las aulas de infantil.

Por todo ello, decidí orientar este TFG en este ámbito ya que me posibilitaría centrarme en este tema y recoger información desde varias fuentes, revisar mi propia experiencia y plantear alguna propuesta para trabajar en esta línea en Educación Infantil.

Como futura docente en un ámbito formal, me pregunto “¿Qué tipo de educación quiero ofrecer en mi aula? ¿Qué papel tendrá la Educación para el Desarrollo en ella?”

No quiero ofrecer una educación basada en la transmisión de conocimientos, donde el profesorado lleno de sabiduría enseña e incluso adoctrina al alumnado cuyo principal objetivo es aprobar las asignaturas. Me gustaría propiciar una educación donde la importancia la tengan los procesos y no sólo los resultados, donde el conocimiento lo construya activamente el alumnado en vez de que lo aprenda memorísticamente, donde el error sea valorado como parte necesaria de todo aprendizaje en vez de despreciado, y por supuesto, donde las actitudes y valores sean tan importantes como los conocimientos conceptuales y procedimentales.

Todas las personas adultas tenemos conocimientos acerca de las desigualdades que existen el mundo en el que vivimos, pues sino lo vemos en las noticias, lo leemos en los periódicos o lo vemos al pasear por el barrio, pero ¿somos conscientes del papel que protagonizamos en ellas? No nacemos comprendiendo que somos un eslabón de la cadena que rige el mundo, para ello hay que aprender a concienciarse y a comprometerse ante las injusticias.

Es por ello, que como futura docente tendré una gran responsabilidad de procurar que dichos aprendizajes no se queden almacenados en las mentes del alumnado, sino que empaticen con esas situaciones injustas y actúen frente a ellas. Además, el profesorado somos modelos de conducta para nuestro alumnado (al igual que lo son las familias y la comunidad); por lo que no podemos quedarnos en un discurso vacío, y menos en valores y actitudes, puesto que esto no solo no educa, sino que además, desorienta.

Es necesaria una transformación social para eliminar o reducir las injusticias que existen en el mundo en el que vivimos, y considero que es responsabilidad de una institución tan importante como es la escuela, el fomentar esta participación para el cambio social. ¿Cómo se puede favorecer esto en las aulas? Implementando en ellas la Educación para el Desarrollo, dado que es el complemento que necesita para ofrecer una educación realmente integral.

Este concepto, Educación para el Desarrollo, no es una noción muy conocida en la educación formal; de ahí la relevancia de este TFG con el que pretendo difundir este enfoque educativo. Y, además, centrarlo en la Educación Infantil, etapa donde parece que existen menos experiencias de este tipo.

Objetivos, hipótesis a comprobar y preguntas a resolver sobre el tema de estudio

Mi principal objetivo es difundir el enfoque de la EpD y mostrar ésta se puede y se debe incorporar en la Educación Infantil, a pesar de que se suele considerar difícil de trabajar en esta etapa. A mi modo de ver cualquier tema puede ser trabajado en las aulas de infantil, siempre y cuando se sepa adaptar a las características de esta etapa y del grupo con el que se trabaje.

Otros objetivos más específicos que me he propuesto abordar durante este trabajo son los siguientes:

- 1) Mostrar la existencia de experiencias de EpD en Educación Infantil en Navarra y analizar algunas de estas experiencias
- 2) Presentar una propuesta que he diseñado y desarrollado en un aula de 5 años en un colegio público situado en la merindad de Pamplona.

Para ello he realizado un estudio teórico en el que se ha revisado diversa documentación (normativa, memorias anuales del proyecto de “Escuelas Solidarias”, experiencias de una maestra de Educación Infantil, entrevista con la técnica de educación de la CONGDN ...). También he realizado un estudio empírico en el que he diseñado, implementado y evaluado una propuesta desarrollada por mí misma en un centro educativo de Navarra durante mi último periodo de Prácticas de la titulación de

Maestro/a de Ed. Infantil, elaborando finalmente algunas mejoras posteriores de la misma.

Algunas preguntas que me he planteado abordar durante este trabajo son las siguientes

1) ¿La legislación vigente posibilita la EpD?

Mi hipótesis es afirmativa: el marco normativo estatal y autonómico sí posibilita la EpD en las aulas. Para comprobarlo, revisaré la normativa actual.

2) ¿El alumnado de Infantil puede desarrollar aprendizajes críticos en relación a la EpD?

Mi hipótesis también es afirmativa, siendo esto necesario para conseguir una educación integral en la escuela”.

3) ¿Existen experiencias educativas en E.I. en Navarra sobre EpD?

Mi hipótesis es que sí existen experiencias de este tipo, pero no son muy conocidas y menos, las de Educación Infantil. Indagaré sobre estas experiencias en mi comunidad autónoma, examinando documentación y entrevistando a alguna persona involucrada en esas experiencias.

4) ¿Qué necesidades y dificultades tienen las maestras/os que las desarrollan en E.I.?

Para responder a esta pregunta realizaré una entrevista con la técnica de educación de la Coordinadora de ONGD de Navarra que coordina el programa de EpD denominado “Escuelas Solidarias”.

5) ¿Cuáles son las claves de unas prácticas educativas en EpD para conseguir en infantil aprendizajes críticos sobre realidades sociales injustas sin caer en el asistencialismo?

Esta pregunta trataré de resolverla analizando alguna de las experiencias de EpD en infantil que existen en Navarra, así como mi propuesta propia.

Estos objetivos, preguntas e hipótesis serán las que guiarán la realización de este Trabajo Fin de Grado.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Marco conceptual de la Educación para el Desarrollo

La Educación para el Desarrollo como concepto fue reconocido por primera vez por un organismo internacional, la UNESCO, en el año 1974. Ese año, este organismo pidió tanto a los Estados como a las organizaciones que ejercen una actividad educativa, considerar la educación como un medio para contribuir a solucionar “los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad - desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza-” y promover medidas de cooperación internacional que puedan facilitar su solución (Unesco, 1974, pp.153).

Existen muchas definiciones de EpD. No se trata de un concepto estático sino dinámico, que ha ido evolucionando desde sus orígenes, en los años 50, debido a los cambios que también ha vivido la sociedad. A continuación se exponen tres definiciones de EpD, ordenadas cronológicamente:

“La ED es un enfoque que considera a la educación como un proceso interactivo para la formación integral de las personas. Es una educación dinámica, abierta a la participación activa y creativa, orientada hacia el compromiso y la acción que debe llevarnos a tomar conciencia de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas, consecuencias y de nuestro papel en el esfuerzo por construir unas estructuras más justas” (Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, JJ. 1997)

“La Educación para el Desarrollo debe entenderse como un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, con el fin de construir la sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad, y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas, económicas y sociales” (CONGDE, 2005, p. 6)

“Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión

así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible”. (Ortega, ML. 2006b: 15; Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española, 2007, p.19).

Asimismo la Federación ONGD de la Comunidad de Madrid plantea de manera muy clara qué es y qué no es la EpD, tal como se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 1. Qué es y que no es EpD. Fuente: FONGDCMA

| LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO | |
|--|--|
| SÍ ES | NO ES |
| Un proceso continuo | Un contenido o una acción aislada |
| Transformadora y crítica | Estabilizadora |
| Tanto en el Norte como en el Sur, en ambas direcciones | Para lugares concretos, unidireccional, del Norte al Sur |
| Dialéctica | Fija |
| Comprometida, política y no neutral | Colaboracionista, neutral |
| Una opción educativa transversal e integral | Sólo una asignatura |
| Para toda la sociedad | Sólo para los especialistas en Educación |
| Para la Educación formal, no formal e informal | Sólo para la Educación formal |
| Una prioridad en los planes de Cooperación | Un aspecto más en los planes de Cooperación |
| Un aspecto en el que los poderes públicos deben estimular y dar ejemplo cotidiano | Un aspecto que los poderes públicos ven positivamente |
| Un aspecto que necesita de la formación continua del profesorado y de los actores implicados | Un aspecto que dejamos en manos de especialistas |
| Inclusiva, multicultural y diversa | La imposición de un supuesto modelo de desarrollo |
| Para generar propuestas y soluciones | Sólo para estudiar problemas y sensibilizar |
| Un aprendizaje de la resolución de conflictos por medios pacíficos | Un aprendizaje de la supervivencia social |
| Una opción que considera que “otro mundo es posible” y apuesta por el valor educativo de la utopía | Una opción para contener la conflictividad social |

Estas diferentes definiciones , tienen importantes puntos en común que me permiten realizar una nueva definición recogiendo los aspectos más importantes que en ellas se señalan: “La Educación para el Desarrollo es un proceso educativo cuyo objetivo es formar personas críticas y activas ,ciudadanas globales, mediante la adquisición de los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para ser conscientes de las injusticias y desigualdades que existen en el mundo, sentirse corresponsables de estas situaciones y comprometerse para actuar frente a ellas siendo así, parte del cambio”. También existen otras educaciones “para” la ciudadanía, para la paz... Algo que diferencia a la Educación para el Desarrollo, del resto de educaciones “para” es que siempre tiene presente una “visión Sur”; es decir, existe una mirada que establece

siempre una vinculación con el Sur porque tiene “en cuenta los discursos y propuestas que se realizan sobre el Sur” (Mesa, M., 2001). Esto supone un trabajo en red con colectivos del Sur, para superar la mirada eurocentrista y trabajar desde una perspectiva contextualizada en las realidades de cada zona.

Cuando se habla de Educación para el Desarrollo a veces se confunde con Cooperación al Desarrollo, sin embargo son conceptos distintos. La cooperación según la CONGD es un intercambio entre iguales, mutuo y enriquecedor para todos, que pretende fomentar el desarrollo y lograr la erradicación de la pobreza, y el desarrollo se conoce como un proceso de cambio social, económico, político, cultural, tecnológico, etc... que, surgido de la voluntad colectiva, requiere la organización participativa y el uso democrático del poder de los miembros de una comunidad.

Por ello, al hablar de Cooperación al desarrollo nos referimos al conjunto de actuaciones realizadas por agentes públicos y privados, que pretenden fomentar el desarrollo sostenible y equitativo de todos los países cuya herramienta principal para conseguirlo es la Educación para el Desarrollo.

Desde los inicios de la EpD se pueden distinguir diversas etapas, a las que se les llama “generaciones”; actualmente se habla de la quinta generación.

A continuación, se presentan resumidamente las cinco generaciones:

1ª generación: enfoque caritativo-asistencial

(“Darles el pescado para que puedan comer”)

Surge en los años 40-50. No puede ser considerada exactamente Educación para el Desarrollo, ya que se centraban en acciones puntuales y sin objetivos realmente educativos, aunque esto no quita que no fuese un momento importante, pues supuso el inicio de la EpD. Este modelo se centraba en la ayuda humanitaria y de emergencia ante situaciones críticas, o bien en la recaudación de fondos como beneficencia que fomentaban valores basados en la compasión y la caridad, pero no se llegaban a analizar las causas de tales situaciones. Los principales actores eran las ONG humanitarias, la Iglesia, y las Misiones.

2ª generación: enfoque desarrollista

("Si les das un pescado, comerán un día. Si les das la caña, comerán todos los días")

Es en la década de los 60 cuando aparece esa mentalidad "desarrollista" lineal en la que el modelo a seguir son los países industrializados. Las ONG de desarrollo, así como la Iglesia comienzan con acciones de sensibilización en el Norte sobre lo que ocurre en el Sur, y surge la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD). Las actividades principales siguen siendo la recaudación de fondos, pero ahora con información sobre el contexto y la población a la que va dirigida. Sin embargo, sigue sin centrarse en las causas estructurales de la pobreza.

3ª generación: Educación para el Desarrollo crítica y solidaria

("Pregúntale por qué unos tienen cañas y otros no, qué o quién impide que los pescadores lleguen al río, porque ya no hay peces, y quién se los llevó")

Aparece en la década de los 70 una visión más crítica donde se expresa que el desarrollo del Norte implica el subdesarrollo del Sur y donde se responsabiliza al colonialismo y al neocolonialismo de las relaciones injustas que hay entre unos países y otros. Los movimientos se dirigen a una liberación nacional y a un "Nuevo Orden Económico Internacional". Además, se considera que los problemas del mundo deben aparecer en las legislaciones educativas como conocimientos, pero también como actitudes y valores (enfoque socio-afectivo) que promuevan la solidaridad, equidad y justicia.

4ª generación: Educación para el Desarrollo humano y sostenible

("Asegurar derechos de acceso equitativos a los peces para las generaciones presentes y futuras mediante una gestión sostenible del río y su entorno")

A mediados de los años 80, debido a la crisis de la deuda, se considera la "década pérdida" de los países del Sur por el retroceso que supuso para su desarrollo. Surgió una nueva forma de medir el desarrollo dejando a un lado los indicadores económicos de siempre y midiendo el efecto que tiene en las personas. Naciones Unidas hablaba

de “desarrollo humano”. Se consideró que el desarrollo del Norte era “insostenible”, por lo que se cuestionó el modelo de desarrollo. Además, al ser una época marcada por los conflictos armados, los movimientos sociales propiciaron un fuerte apogeo para la Educación para la Paz, lo que supuso un gran aporte a la EpD, así como en el valor de la diversidad y el respeto al medio ambiente. Además, se añadieron nuevos planteamientos como la dimensión de género, el racismo, y el comercio justo, que aportaron matices importantes en la comprensión de la interdependencia entre el Norte y el Sur

5ª generación: Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global

(“Los peces de este río son de todas las personas del planeta, y conseguir que todas tengan acceso a ellos, es responsabilidad de todos y de todas”)¹

A finales de los años 90, durante el rápido avance de la globalización y de la privatización de la economía mundial, se pensó que el modelo de desarrollo occidental era un “mal modelo” ya que es creaba desigualdades y situaciones de exclusión. Además, apareció un nuevo reto para la EpD: la manipulación de los medios de comunicación en medio de la época de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Por otro lado, los Derechos Humanos pasaron a tener un papel fundamental en la medición del desarrollo: si no se garantizan los D.D.H.H. de todo ser humano, no se puede hablar de desarrollo. Así mismo, el enfoque de género se convirtió en una dimensión transversal cada vez que se hablaba de EpD. Pero, sin duda, la gran aportación de este nuevo modelo es el sentimiento de una ciudadanía global, donde todas/os pertenecemos al mismo lugar y por tanto tenemos los mismos derechos y responsabilidades. Se trata pues, de mirar al mundo con una perspectiva global, rompiendo barreras y muros entre las distintas regiones, dejando de hablar de Norte y Sur, para acabar con toda la exclusión que causa desigualdad.

La quinta generación habla de una educación global e integral que “forma en conocimientos, habilidades y actitudes [...] Es una educación basada en mostrar los

¹ Frase de creación propia. Las frases de las cuatro primeras generaciones aparecen en el anexo V de la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española.

problemas y sus causas, pues expone los intereses, contradicciones y conflictos de los discursos económicos, sociales, científicos, políticos, culturales y éticos relacionados con el desarrollo y busca el compromiso y la acción para favorecer el desarrollo humano sostenible desde la dimensión individual, local e internacional. Es una educación en valores, que toma los valores morales presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como horizonte axiológico. Está basada en la razón dialógica, el respeto y la aceptación de la diferencia y el principio de alteridad. Mediante este proceso educativo se desarrollan valores, actitudes y destrezas que incrementan la autoestima de las personas, y las capacita para ser más responsables de sus actos; favorece la creación de una ciudadanía éticamente solidaria, consciente de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.” (Ortega, M. L. 2007, p.18).

No se trata entonces, de actividades puntuales de sensibilización o de solidaridad sino de un proceso multidimensional y transversal, ya que debe aparecer en todos los ámbitos educativos (educación formal, no formal e informal) y de forma permanente, pues es interdisciplinar.

Según Gema Celorio y Alicia López de Munain (2011) existen cinco dimensiones que dicha ciudadanía global debe abordar:

- Ser activa: la participación tanto individual como colectiva es esencial para el cambio, ya que sin acción (basada en conocimientos reflexionados) no hay mejora
- Ser crítica: saber usar la información sin quedarse con la primera que nos llega, siendo capaces de contrastarla, comprenderla, dudar de ella, enriquecerla...
- Ser responsable: el compromiso con aquello en lo que creemos es fundamental así como ser consecuentes con nuestros actos.
- Ser global: es necesario pensar y sentir con perspectiva mundialista
- Ser solidaria: buscar la justicia y la equidad haciendo frente a las causas que mantienen las desigualdades

Estas autoras indican también que el proceso de formación de la ciudadanía a partir de sus experiencias de educación transformadora, tiene que producirse en tres ámbitos de acción y cambio: el personal, el local y el global:

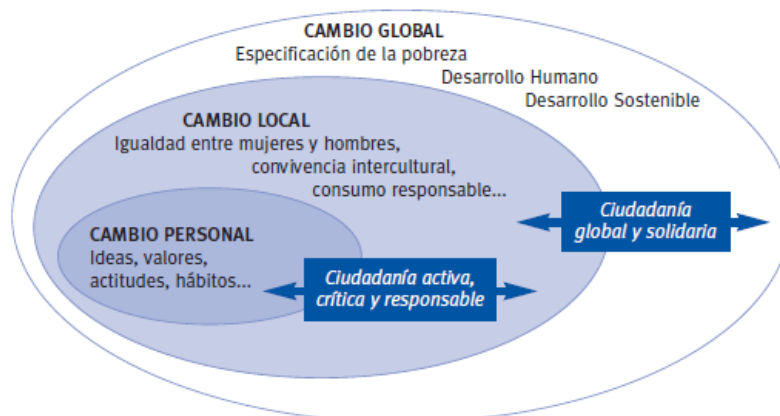


Figura 1. Ámbitos de acción de la EpD

El cambio personal irá encaminado a un cambio en la comunidad local, pero con una mirada global, actuando y siendo agente del cambio mundial: el fin de la pobreza y la exclusión gracias al desarrollo humano y sostenible. Ese cambio individual, al igual que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje implica la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Basándome en diversas propuestas de EpD que existen como Cabezudo A. (2008), y Ortega, M. L. (2007), he recogido los contenidos que la EpD tendría que tratar; lo cuales presento en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Contenidos de la EpD. Fuente: Elaboración propia

| CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO | | |
|---|---|--------------------------------------|
| COGNITIVOS | PROCEDIMENTALES | ACTITUDINALES |
| Globalización e interdependencia | Pensamiento crítico y análisis | Autoestima y autoconfianza |
| Justicia social y equidad | Diálogo | Autorrespeto y respeto por los demás |
| Desarrollo | Empatía | Desarrollo de hábitos ecológicos |
| Crecimiento económico/decrecimiento | Argumentación efectiva | Empatía |
| Diversidad, interculturalidad e inclusión | Trabajo en equipo y cooperación | Autoregulación |
| Paz y conflicto | Regulación pacífica y democrática de conflictos | Compromiso |
| | | Participación activa |

| | | |
|--|--|---|
| Ayuda al desarrollo Ciudadanía global Historia y filosofía de la humanidad Pobreza Hambre, hambruna, desnutrición Bien común Derechos Humanos Igualdad de género Codesarrollo Sostenibilidad medioambiental Consumo responsable ODM | Enfoque multiperspectivo Reconocer estereotipos y prejuicios negativos. Asertividad Creatividad Investigación Decodificación crítica de imágenes y mensajes: tratamiento de los medios. Desarrollar habilidades para el tratamiento de las TICs Reflexión | Responsabilidad social y medioambiental Tolerancia y apertura mental Actitud visionaria y creencia en el poder de las personas para el cambio Solidaridad Valorización de la diversidad Escucha activa Predisposición y participación Curiosidad |
|--|--|---|

Jacques Delors habla de los 4 pilares en los que se basa la educación: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. Desde la perspectiva de la quinta generación de la EpD habría que añadir “aprender para cambiar el mundo”. Se trata de que la escuela cumpla la función social de dotar al alumnado de estrategias para comprender el funcionamiento del mundo y sobretodo, para transformarlo en el sentido de justicia para todas las personas.

Para ello, la EpD se sostiene en una metodología holística de aprendizaje que relaciona las distintas áreas de conocimiento, entre el individuo, las comunidades y el mundo, aunque no existe una metodología específica con la que trabajar la EpD.

Sin embargo, no podemos trabajar Educación para el Desarrollo desde cualquier planteamiento metodológico, sino que exige una propuesta que siga ciertas directrices (GEDEPAZ, 2003), como las siguientes:

- La necesidad de una visión globalizadora. La EpD debe tratarse como tema transversal que integre sus contenidos con los propios de las áreas curriculares.
- La flexibilidad. En la EpD ha de planificar la acción teniendo en cuenta las características del alumnado y del contexto, siendo propuestas abiertas que se adapten a las situaciones que vayan surgiendo. Además, ha de

encaminar la escuela a una institución abierta donde se haga referencia a la realidad y a los problemas sociales. Esta flexibilidad debe ser notable a la hora de crear el aprendizaje que planteará preguntas, claves y alternativas, y nunca respuestas únicas.

- Una metodología comunicativa y activa, que favorezca la relación entre alumnado y profesorado para crear un núcleo familiar donde exista coherencia entre los valores y las actitudes que ambos grupos se plantean.

A pesar de que no existe una metodología concreta con la que trabajar la EpD, sí existe un enfoque que ha de respetarse, este es, el Enfoque Socio-afectivo que implica “vivir en la propia piel las realidades que afectan a millones de seres humanos en todo el mundo, logrando así la construcción de un proceso de aprendizaje en el que esté implicada la totalidad de la persona y no sólo la capacidad memorístico-repetitiva u otras habilidades intelectuales reduccionistas” (Scott, S. M., 2012 p.33).

Este enfoque trata de alcanzar un aprendizaje integral basado en la transformación de los conocimientos, las emociones, los valores y del comportamiento, respetando siempre la propia autonomía.

A pesar de ser un proceso global, podemos encontrar tres momentos en los que se centra dicho enfoque: *Sentir, Pensar y Actuar*, también conocidos como *Ver, Juzgar y Actuar*, y *Conocer, Reflexionar y Actuar*. Estos implican reflexionar sobre los conocimientos adquiridos, interiorizarlos haciéndolos nuestros, y participar activamente en relación a ellos movilizándonos. De hecho, las etapas que cumple la EpD como proceso educativo (sensibilizar, formar, concienciar y comprometerse) tienen mucho que ver con este enfoque que nos sugiere Julio Rogero (2000):

- Decidir pensar y decidirse a pensar juntos. Como docentes tenemos que contribuir a que nuestro alumnado piense críticamente. Hay que tratar de frenar el “no-pensamiento” que cada vez se extiende más en nuestra sociedad, donde somos bombardeados con informaciones que no nos planteamos y que adquirimos sin preguntarnos por las fuentes y por su veracidad porque creemos en un pensamiento único que coincide con el pensamiento

dominante. Considerar también la necesidad de “desaprender” para evolucionar dejando atrás lo que es inútil y no nos permite ver la realidad.

- Decidir hacer. Con nuestros actos seremos parte del cambio y de la transformación, como educadores/as tenemos que predicar con el ejemplo, y sólo así seremos realmente coherentes con lo que decimos. Por otro lado, el hacer siempre tiene más fuerza si es acción colectiva que individual, por lo que debemos promover la cooperación en las aulas como forma de trabajo.
- Decidir sentir. También forma parte de la educación, el aprender a sentir para completar el proceso de humanización. En las escuelas tiene que haber un ambiente de cariño, de confianza donde se expresen los sentimientos y las emociones, porque es la única forma de conseguir empatía y el resto de valores que la EpD precisa.

Es decir, la EpD tal y como la entendemos, no permite una metodología donde los y las que participan en ella reciban una información ya “masticada”, que una vez que les llega es almacenada u olvidada. Todo lo contrario, la transformación debe comenzar en cada persona asumiendo ideas, valores, actitudes y hábitos que junto con la de las personas de su entorno, permitirán un cambio local como es la igualdad de género o la convivencia responsable, en camino hacia el cambio global, que permitirá erradicar la pobreza a través de un desarrollo humano sostenible donde los Derechos Humanos sean la base de la sociedad (objetivo final de la EpD).

De la misma manera que el cambio personal requiere de la adquisición de contenidos por ser un proceso de aprendizaje, el cambio global requiere abordar las cuatro dimensiones propias de la EpD para conseguir una verdadera educación transformadora: (Ortega, M. L. 2007, P. 21-22)

- Sensibilización: suelen ser acciones puntuales, a corto plazo, que aunque no profundizan en las causas de las desigualdades, es el primer paso para la concienciación porque al informar, acaba con la ignorancia y fomentan conciencias críticas y prácticas solidarias. Sin embargo, hay que tener revisa las

técnicas porque muchas se basan en las prácticas de sensibilización que tienen imágenes y mensajes que no respetan la dignidad de esas personas y que captan atención “agrediendo” emocionalmente y que promueven el asistencialismo

- Educación-formación: es un proceso a medio-largo plazo que forma en contenidos, habilidades y valores y sí profundiza en el análisis de las causas de las injusticias y en las propuestas para el cambio.
- Investigación para el desarrollo: es una estrategia a largo plazo que promueve la interdisciplinariedad, y es la parte clave en la cooperación pues se encarga en analizar las causas que impiden el desarrollo humano y sostenible.
- Incidencia política y movilización social: es la forma de influir en las decisiones políticas para conseguir cambios las estructuras políticas, sociales y económicas que impiden el desarrollo humano y sostenible. Además, se plantean propuestas alternativas y se fundamentan en las investigaciones previas realizadas mediante el trabajo en red.

Ahora bien, en el ámbito formal nos centraríamos principalmente en la 2º: Educación y formación, puesto que es el objetivo principal de la institución educativa, lo que no implica que se aborden el resto pues como explicaba antes, se necesitan entre sí y al estar relacionadas vamos pasando de unas a otras.

1.2. Características de la etapa de Educación Infantil

La educación infantil es una etapa educativa con entidad propia que atiende a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años, según establece la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (artículo 12) y, a su vez, ésta se ordena en dos ciclos: de 0-3 y de 3-6 años (artículo 14).

La finalidad del segundo ciclo de Educación Infantil, en Navarra, según se establece en el Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, que establece el currículo de las enseñanzas mínimas de este ciclo es: “la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas”.

Para conseguir este propósito, existen unos principios pedagógicos que orientan la E.I.:

1. El principio de globalización: para que el alumnado adquiriera aprendizajes significativos. Supone que dicho aprendizaje será fruto de las múltiples conexiones que van relacionando los nuevos conocimientos con los ya aprendidos. El Decreto Foral 23/2007 establece que “Los contenidos educativos se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños. Las situaciones de rutinas de la vida diaria en los centros constituirá el eje vertebrador de dichas actividades.” (art.6)
2. La individualización: supone adaptar los objetivos y contenidos a las posibilidades, necesidades e intereses afectivos-sociales, cognitivos y psicomotrices del alumnado; lo que implica respetar los distintos ritmos de aprendizaje que surjan en el aula.
3. La socialización: conlleva fomentar situaciones de aprendizaje a través de las cuales el alumnado interactúe entre sí, adquiriendo habilidades sociales, conocimientos y valores que le permitan desarrollarse en sociedad.
4. El juego: una actividad natural de los niños y niñas que favorece el aprendizaje y su desarrollo físico, sensorial, mental, afectivo y social.

En el artículo 7 del Decreto Foral 23/2007 Se hace referencia a los tres últimos principios mencionados:

“La acción educativa estará orientada a generar el placer de aprender, de conocer, de explorar, de experimentar, de descubrir y comprender, y constituirá la base de un proceso educativo con un horizonte de realización personal y de participación social.” [...] “Los métodos de trabajo se basarán en las experiencias, las actividades y el juego. Se aplicarán en un ambiente de seguridad, afecto y confianza, garantizando el pleno respeto al ritmo de desarrollo “de cada niño y al bagaje de experiencias del entorno familiar y sociocultural, para potenciar la autoestima e integración social.”

Además, en la legislación vigente (Real Decreto 1630/2006, art.6, y Decreto Foral 23/2007, art. 5) se señalan las diferentes áreas de conocimiento en las que tendrá que

formarse al alumnado de estas edades: conocimiento del medio, conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, lenguaje: comunicación y representación.

Finalidad, principios pedagógicos y contenidos en los que puede tener cabida la Educación para el Desarrollo para comenzar a ayudar en las aulas escolares para que el alumnado se construya como ciudadanos/as críticas y comprometidas con la mejora social; y teniendo en cuenta que diversas teorizaciones sobre esta etapa evolutiva muestran la importancia de la misma y de la estimulación del aprendizaje en diferentes ámbitos cognitivo, físico, afectivo, social,... para su desarrollo posterior.

2. ESTUDIO TEÓRICO

2.1. Revisión de la normativa sobre Educación para el Desarrollo

2.1.1. Marco normativo internacional

En cuanto al marco normativo internacional, existen varios documentos que sostienen las propuestas de EpD y sustentan sus aplicaciones en la educación formal. Estos son:

La Organización de Naciones Unidas (ONU) redacta:

- Asamblea General sobre la “Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)”: el objetivo principal del decenio es *integrar los valores inherentes al desarrollo sostenible en todos los aspectos de la enseñanza* para fomentar cambios en el comportamiento que faciliten la consecución de una sociedad más sostenible.

La Unión Europea (UE) transcribe:

- Conferencia Europea sobre Sensibilización y Educación para el Desarrollo para la Solidaridad Norte-Sur (2005): *debate sobre la integración de la EG y la EpD en los sistemas educativos*, destacando la necesidad de conseguir un compromiso social más amplio sobre la importancia de la EpD. Además, se *defiende el aumento de la calidad de las acciones de la ED, subrayando el papel de ONG, profesores y educadores con la formación adecuada*.

El Consejo de Europa expone:

- Declaración de Masstricht sobre la Educación Global” (2002): autoridades locales y regionales, gobiernos y organizaciones de los Estados miembros del Consejo de Europa se comprometen a: *Asegurar la introducción de la EG en los currículos educativos a todos los niveles*.

2.1.2. Marco normativo estatal

En relación al marco normativo estatal, se exponen a continuación algunas de las indicaciones que se recogen en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

(LOE), actualmente vigente, que posibilitan la incorporación de la EpD en los currículos de las enseñanzas no universitarias:

En el Preámbulo de esta ley se indica que “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la *ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica*, que resulta indispensable para la constitución de *sociedades avanzadas, dinámicas y justas*”. Además, en lo que se refiere a currículo una de las novedades de la Ley consiste en *educación para la ciudadanía* cuya finalidad es “*ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global*” que ha de desarrollarse con *carácter transversal*.

Como principios de la educación, esta ley destaca la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la *libertad personal*, la *responsabilidad*, la *ciudadanía democrática*, la *solidaridad*, la *tolerancia*, la *igualdad*, el *respeto* y la *justicia*, y que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (art. 1).

Como fines de la educación se subraya el desarrollo de la personalidad, la responsabilidad y las capacidades de los alumnos; el respeto de los derechos y libertades fundamentales y la igualdad entre hombres y mujeres; el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible (art. 2).

Como objetivos de la Educación Infantil se señala que el alumnado tendrá que aprender a “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la *resolución pacífica de conflictos*” (art. 13). Como principios de esta etapa se

atenderá progresivamente al *“desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal”* (art.14).

2.1.3. Marco normativo autonómico

A nivel legislativo en Navarra encontramos dos documentos que hacen referencia a la EpD:

- I Plan Director de la Cooperación Navarra. En el que se indican que los objetivos estratégicos son
 - Promover por una parte el trabajo a largo plazo de la EpD (en sentido estricto), y por otra el trabajo a corto plazo de la sensibilización social en esta materia.
 - *Priorizar intervenciones que promuevan la calidad de las actuaciones educativas* (adaptación pedagógica, transversalidad, integralidad, transformadora, etc.).
 - Mejorar la coordinación de todos los agentes implicado en el sector educativo, formativo y de investigación
- DECRETO FORAL 23/2007 de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra:

En el Preámbulo de esta ley se indican principios tales como el *cuidado del medio ambiente*, la protección de la *salud individual y colectiva*, el *consumo responsable*, la *convivencia* y los resolución de conflictos a través de los *valores* y el *respeto* mutuo, el desarrollo de *actitudes contrarias a la violencia*, el fomento de la *igualdad de género*, y el acercamiento y *respeto a las diferentes culturas* desde todos los ámbitos escolares. De la misma forma, se cita la importancia de la *cooperación* de los centros escolares *con las familias y del*

fomento del *clima positivo y cooperativo* entre los miembros de la comunidad educativa.

En el apartado de las áreas se pretende conseguir *“aprendizajes orientados al establecimiento de relaciones sociales cada vez más amplias y diversas, despertando la conciencia de que existe una variedad y suscitando actitudes positivas hacia ella”*.

Por un lado el área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal tiene como 5º objetivo *“Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio”* y como contenidos la *“valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias”* (bloque 1) y las *“habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas con los iguales”* (bloque 3).

Por su parte el área de Conocimiento del entorno tiene como 3º objetivo *“conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio”* de tal manera que trabaja la riqueza del medio natural y la diversidad cultural. Los contenidos que sustentan esto son *“Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas rechazando actuaciones negativa”* (bloque 2) así como *“Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas”* (bloque 3). Se evaluara en esta áreas su integración y vinculación afectiva a los grupos más cercanos, la adecuada resolución de conflictos y la comprensión de elementos que identifican a otras culturas presentes en el medio así como si establecen relaciones de afecto, respeto y generosidad con todos sus compañeros y compañeras.

Por último el área de Lenguajes: comunicación y representación trata de utilizar los productos culturales para elaborar su propia identidad cultural y apreciar la de otros grupos sociales. Los objetivos que se propone tratan de utilizar la

lengua como *medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia* mediante el respeto del turno de palabra, la escucha activa y el respeto, los cuales se evaluarán en desarrollo del lenguaje oral y en su actitud durante este.

2.2. Experiencias de Educación para el Desarrollo en Educación Infantil en Navarra

En este apartado voy a relatar las experiencias del programa “Escuelas Solidarias” de la Coordinadora de ONGD de Navarra y el proyecto “14 semillas” de Konsue Salinas, una maestra navarra de Educación Infantil.

2.2.1. El Programa “Escuelas Solidarias”

Escuelas Solidarias (E.S) es un programa que comenzó el curso 2008-2009. Fue creado con el objetivo de potenciar que la EpD aparezca de modo transversal en el currículo y de mejorar la calidad de la EpD en la educación formal obligatoria, creando una red de escuelas solidarias que compartan sus experiencias de EpD

Es un programa creado por la Coordinadora de ONGD de Navarra. desde 1998 esta coordinadora es una federación de ONGD, que busca que la ciudadanía navarra se implique en contribuir a cambiar el mundo a mejor, de manera que existan relaciones justas ente las sociedades del Norte y del Sur. Para ello fortalece el trabajo conjunto entre las diversas ONGD y la población navarra creando espacios de encuentro, debate reflexión e intercambio de experiencias. Además, cuenta con el apoyo de las administraciones públicas como el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, y con el Servicio de Cooperación del Departamento de Política social, Igualdad, Deporte y Juventud del Gobierno de Navarra.

En el programa participan centros educativos de Navarra de Infantil, Primaria y Secundaria, que están trabajando EpD en sus aulas, o que quieran empezar a incorporarla y está asesorado por la técnica de educación de la Coordinadora, a la que tuve la oportunidad de entrevistar (tal como recojo más adelante).

“Escuelas Solidarias” se basa en la idea de que la EpD es un proceso, algo que precisa de continuidad y que nada tiene que ver con actividades puntuales, y es por ello que

este proyecto se vincula con una propuesta formativa dentro del Plan de Formación de los centros educativos .

El plan de formación funciona mediante Seminarios y está estructurado por seis fases:

- 1ª Fase: Una vez se informa a todos los Centros Educativos de Navarra y algunos de ellos deciden participar en él, se crea el grupo de trabajo
- 2ª Fase: se realiza una sesión informativa sobre el programa de Escuelas Solidarias y después se imparte una sesión formativa sobre la importancia y la necesidad de la EpD en las escuelas.
- 3ª Fase: Se ofrece una Asesoría técnica en la elaboración del proyecto que diseña el profesorado, ayudándole a definir contenidos, metodologías y actividades.
- 4ª Fase: El profesorado pone en práctica su proyecto en sus aulas con su alumnado.
- 5ª Fase: se documenta la experiencia y se evalúa.
- 6ª Fase. Se realiza un encuentro final donde se comparten las experiencias y se evalúan, con el objetivo de que tenga incidencia social y política, así como un reconocimiento público por parte de las administraciones públicas.

La metodología de esta formación es activa y participativa, y en ella se pretende que el profesorado aprenda de sus experiencias de las de sus compañeros y compañeras. Además, se insta a que el profesorado tenga en cuenta los conocimientos previos del alumnado, se utilicen las TIC y se trabaje de forma cooperativa con actividades dinámicas (juegos, dramatizaciones...).

Actualmente existen tres memorias anuales de las diferentes experiencias realizadas en los centros educativos navarros en el marco del proyecto “Escuelas Solidarias”; experiencias que están disponibles en abierto en internet, accediendo a la siguiente dirección web: http://www.congdn Navarra.org/v1/rubrique.php3?id_rubrique=210. Las experiencias de EpD realizadas en el ámbito de la Educación Infantil en Navarra en el marco de este proyecto, son las siguientes:

Tabla 3. Proyectos de Escuelas Solidarias. 2009-2012 Fuente: Elaborado por Leire Iriarte y Nieves Ledesma

| Nombre del centro | Nombre del Proyecto / Año | Profesorado |
|--|--|---|
| | | Otras personas o entidades implicadas – ONGs colaboradoras |
| ARBIZU (Arbizu) | MAITE ZAITUT, MARDAL / 2009-2010 | Cinco profesoras |
| | | APYMA – Grupo Cultural Zirkete – Ayto. Arbizu – otros centros (Arbizu, Echarri Aranaz, Lakuntza y Agoitz) SODEPAZ |
| AÑORBE (Añorbe) | ABRIENDO LOS OJOS / 2010-2011 | 8 profesores/as |
| | | Konsue Salinas y la Sección de Innovación Educativa del Departamento de Educación (Itziar Amonarriz y Carlos Cristóbal) Intermon Oxfam. Fundación Vicente Ferrer. ACOMAR (Amigos de Costa de Marfil). Aisha Danza Alma. |
| | ABRIENDO LOS OJOS: ESCUELAS / 2011-2012 | 8 profesores/as |
| | | Intermon Oxfam. Fundación Vicente Ferrer. ACOMAR (Amigos de Costa de Marfil). Aisha Danza Alma. |
| ERMITABERRI (Burlada) | BUCEANDO EN EL SUR: HAITI / 2010-2011 | Profesorado infantil y primaria |
| | BUCEANDO EN EL SUR: NICARAGUA / 2011-2012 | Asamblea de Cooperación por la Paz, Unicef, Medicus Mundi, Arquitectos sin Fronteras. |
| | | 3 Profesores/as Todos los profesores/as y alumnos/as del centro. AHIMSA, ASAMBLEA DE COOPERACIÓN POR LA PAZ. |
| COLEGIO DOS DE MAYO (Castejón) | EN LA ESCUELA CREZCO APRENDIENDO / 2011-2012 | 4 Profesoras |
| | | ALBOAN y EDUCO |
| ESCUELA INFANTIL GARABATOS (Castejón) | LA GRAN IMAGEN / 2011-2012 | Educadoras 1 persona de apoyo 1 Directora |
| | | Padres, madres del centro, brigada del ayuntamiento, representantes del ayuntamiento. |
| ESC. PUBLICA IRAIN (Lesaka) | CONOCERNOS / 2010-2011 | 16 Profesores/as-padres/madres |
| | | Asociación de Padres y Madres. Asamblea de Cooperación por la Paz. |
| CEIP SANTA BARBARA (Monreal) | DIBUJANDO UN FUTURO DIFERENTE / 2011-2012 | Claustro |
| | | Alboan, Manos Unidas, Fundeo. |
| CEIP SAN MIGUEL (Orkoyen) | SOMOS DIFERENTES, SOMOS IGUALES / 2011-2012 | 8 Profesoras |
| | | Asamblea de Cooperación por la Paz. |
| CEIP BUZTINTXURI | ENTRECULTURAS ... | Profesorado de infantil y primaria |

| | | |
|---|---|---|
| (Pamplona) | MUCHAS CULTURAS UN COLOR /2010-2011 | Konsue Salinas. Profesora e investigadora. Área de Convivencia del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra Asamblea de Cooperación para la Paz Intermon Oxfam. ANARASD. Fundación Vicente Ferrer |
| | EL CAMINO QUE QUEREMOS RECORRER: NUESTRA ESCUELA /2011/2012 | Todo el profesorado del centro Coordinadora de ONGD de Navarra Asamblea de Cooperación por la Paz. |
| COLEGIO SAGRADO CORAZON (Pamplona) | PROYECTO CONECTAMOS CORAZONES “Viajamos con Nsimba y Nzuzi” /2010-2011 | 7 Profesores/as. Dirección del centro. Equipo de pastoral del centro |
| | | Coordinadora de ONGD de Navarra: Irune Lekaroz. Técnica en educación para el desarrollo. Padres y madres: Pedro Gabari, padre de un alumno e ilustrador de los cuentos.. CAP. Pueblos Hermanos, Nakupenda Pfrica, Intermon Oxfam. |
| SANTA TERESA (Pamplona) | SEMANAS POR LA SOLIDARIDAD; ALGO MÁS QUE UNA SEMANA /2010-2011 | 6 Profesores/as |
| | | APYMA, profesorado del centro, personal no docente, parroquia de Ermitagaña. IPES, Jóvenes y Desarrollo. |
| COLEGIO STA CATALINA LABOURÉ (Pamplona) | POR TI, POR MÍ, POR HAITI /2011-2012 | 2 Profesoras |
| | | COVIDE-AMVE, UNICEF. |
| CEIP CARDENAL ILUNDAIN (Pamplona) | VEO, VEO: OTRO MUNDO ES POSIBLE /2011-2012 | 4 Profesores/as |
| | | SETEM, ACPP, UNICEF. |
| COLEGIO SAN IGNACIO (Pamplona) | CONOCER, PARTICIPAR Y ACTUAR /2011-2012 | 4 Profesores/as. Claustro del colegio San Ignacio |
| | | Campaña de Manos Unidas, Campaña Mundial por la Educación. ALBOAN. |
| FUNDACIÓN ESCUELA TERESIANA (Pamplona) | MUEVE FICHA: TE TOCA /2011-2012 | 8 Profesores/as |
| | | Fundeo, Manos Unidas, SETEM, Alboan, Acción contra el Hambre. |
| CPEIP NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO (Sartaguda) | ¿SABIAS QUE ...? /2011-2012 | 4 Profesoras |
| | | Alboan |
| COLEGIO COMPAÑÍA DE MARIA (Tudela) | CAMPAÑAS DE LA FISC /2011-2012 | 4 Profesores/as |
| | | APYMA y Claustro. Alboan, Fundación Vicente Ferrer, FISC. |
| COLEGIO ELVIRA ESPAÑA (Tudela) | AME - SEMANA DE ACCIÓN MUNDIAL POR LA EDUCACION /2011-2012 | Profesores/as |
| | | Ani Urretavizcaya y responsables de la actividad en otros centros de la Ribera. Alboan. |
| CEIP MONTE SAN JULIAN (Tudela) | CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACION – SAME /2011-2012 | 3 Profesoras |
| | | Coordinadora de ONGD de Navarra. Alboan. |

Durante la entrevista realizada a Marian Pascual, la técnica de educación de la Coordinadora ONGD de Navarra, tuve la oportunidad de conocer más aspectos relativos al programa de Escuelas Solidarias, un proyecto que valora de forma muy positiva al ser pionero en lograr el acuerdo de tres importantes pilares: el departamento de Educación del gobierno foral, el servicio de Cooperación de Gobierno de Navarra y la CONGDN, quienes aúnan esfuerzos para incluir la EpD en las aulas de infantil, primaria y secundaria de Navarra .

La evolución de este programa a lo largo de estos cuatro años ha sido muy clara en la demanda, ya que comenzaron 3 centros y actualmente son 34; pero sobre todo ha evolucionado en la calidad de la coordinación, mejora propuesta por la Estrategia de EpD del Gobierno de Navarra y también detectada por la CONGDN. Según me explica Marian *“Las ONGD comenzamos a coordinarnos cada una trabajando con sus proyectos en los diferentes centros. De tal manera que había centros muy saturados de ONGD y otros con demandas a los que no respondía ninguna ONGD. Esto ya no sucede gracias a Escuelas Solidarias ya que estamos realizando un único proyecto en el que todas trabajan desde unos objetivos comunes.”*

Al preguntarle sobre alguna experiencia de EpD en infantil que destacaría, me habló sobre el Colegio de Añorbe y su proyecto “El viaje de Vanessa” donde el alumnado tenía una amiga que viajaba por el mundo y les solicitaba datos a los niños y niñas quienes iban creando su propio cuaderno de viaje. De esta forma conocían y cogían cariño a otros lugares gracias a la experiencia de Vanesa que les mostraba y su mirada sobre el mundo de manera positiva. Marian destacaba que esta experiencia resultó muy positiva en la visión que el alumnado desarrolló: *“Si se encuentran en Pamplona a personas de esas nacionalidades no tienen prejuicios, si no que piensan en la riqueza y belleza de sus países de origen”*.

La técnica de educación afirmó que todas estas experiencias de E.S. han sido desarrolladas desde el enfoque desde la quinta generación, y de hecho, añade que *“incluso nos preguntamos si ya saltamos a otra generación porque el mundo cambia continuamente y nosotros/as debemos de ir con ese cambio”*.

Por otro lado, esta entrevista me sirvió para resolver a uno de los interrogantes que me he planteado en este trabajo *“¿Qué dificultades encuentra el profesorado a la hora de poner en práctica la EpD?”*. La técnica de educación, que ha estado en contacto con las escuelas que forman el programa de E.S., me explicó que ella ha detectado tres dificultades fundamentales que tiene el profesorado: la falta de tiempo causada por la carga de trabajo, la falta de coordinación entre el profesorado que se acentúa debido a los cambios de plantilla que tiene lugar cada año por los traslados, y sobre todo, la falta de formación del profesorado. *“El profesorado necesita formación. Es imprescindible que la EpD se encuentre desde las asignaturas oficiales en Magisterio, pues se tiene educar desde una perspectiva global de solidaridad, de paz, para que el mundo sea más justo e igualitario, comprendiendo qué podemos hacer desde aquí. Y es el profesorado el que debe conocer cómo trabajar estos temas en clase sin caer en prácticas de asistencialismo, u otros errores de este tipo”* expresa Marian.

Ante la pregunta *“¿Dirías que el programa E.S. demuestra que se puede trabajar EpD en las aulas de infantil, de forma transversal y sin caer en el asistencialismo?”* Marian contesto afirmativamente y con convencimiento. Añadió que el trabajo realizado en Educación Infantil era el que más le había sorprendido. *“Es increíble cómo se puede trabajar para motivar al alumnado, que aprende con más facilidad y más cosas desde unas metodologías muy dinámicas y adecuadas a los niños y niñas de hoy día, como el trabajo por proyectos o el aprendizaje-servicio. Desde una perspectiva de EpD, esta forma de trabajar ha confirmado que posibilita que el alumnado absorba los contenidos de cualquier materia con más facilidad y motivación.”* Me expresa como esto es más complicado realizarlo en otros niveles al tener currículums más rígidos, pero sobre todo por la dificultad de que el profesorado cambie de métodos. *“Poco a poco hay profesorado concienciado que lo hace en todos los métodos educativos, pero desde infantil son pioneros”* comenta.

Finalmente, Marian me lanzó un mensaje lleno de optimismo y de ganas de continuar en esta lucha por un mundo justo *“Estamos convencidos de que el mundo funciona en un sistema económico injusto que genera grandes diferencias sociales y pobreza extrema en un número muy alto de la población mundial. Sólo siendo conscientes de ello, viviendo y luchando por un mundo más justo se conseguirá una mejoría de la*

situación general. Nos afecta a todos y todas y la educación debe tener en cuenta educar en la solidaridad, la paz y el enfoque de derechos humanos en cada contenido curricular. Por eso, seguiremos trabajando a pesar de los recortes, y el resto de las dificultades actuales que dificultan la cima de esta educación”.

2.2.2. El proyecto “14 Semillas y una mirada transformadora” de Konsue Salinas (maestra de Educación Infantil en Navarra)²

En el año 2009 el Colegio de Ed. Infantil y Primaria Arturo Kanpión del barrio de la Chantrea en Pamplona, donde Konsue Salinas era maestra de infantil, recibió el *Premio nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer por unas experiencias de EpD que realizaron en infantil en este centro*. Al año siguiente, la misma maestra desarrolló el proyecto “14 Semillas” junto con sus 14 alumnas y alumnos de 4 años en el mismo colegio (que pasó a denominarse Colegio Bernat Etxepare).. Este proyecto quedó entre los 20 finalistas del premio *Acción Magistral* de la convocatoria 2010.

Las distintas experiencias³ que integraron el proyecto “14 semillas” realizado en el curso 2009-2010 fueron las siguientes:

- Saludo en diversas lenguas. Aprendieron a saludarse en los idiomas de los diferentes alumnos y alumnas de la clase (incluido el de un grillo: kir-kir): “Salam malekum, Malekun salam, egunon, buenos días, good morning, bonjour, denaisteli,(Etiopia), maatxi (Ganha), nihao (China),)...
- ¿Me compras una pulsera? Konsue tras su estancia en Guatemala les llevó como regalo una pulsera para cada uno/a de ellos/as así como una foto de las niñas que se las vendieron; lo cual les permitió pensar sobre porqué esas niñas estaban vendiendo pulseras en vez de estar en la escuela (desigualdad de oportunidades). También en relación con el país de Guatemala surgió la idea de crear un volcán que llegaron a poner en erupción. En este sentido, se observa como los proyectos en su desarrollo práctico en las aulas llevan un camino que

² Este proyecto fue presentado en el *I Seminario de Innovación Educativa* celebrado en la UPNA, en febrero de 2012,

³ Estas actividades se recogen en la siguiente dirección web

<http://centros.educacion.navarra.es/caps/infantil/attachments/article/115/2.14Semillas-castellano.pdf>

al programarlo, sería prácticamente inimaginable, pero que en el aula surgen fácilmente.

- Por fin llegó Halina: Una alumna, Daina, estaba esperando a que llegase su nueva hermana, a la que la iban a adoptar. Esto sirvió para hablar sobre la adopción, el consumismo (exceso de juguetes) y la importancia de tener amigos y amigas.
- Una cabra para Mauritania: Ese año en Navidad, fueron ellos los que colaboraron con hacer un regalo (una cabra) para “Mariata Ajibu”, una abuela con 7 nietos/as, que pudo alimentarlos mejor gracias a la cabra. Esto les acercó a la cultura de Mauritania; construyendo hasta una Jaima y representando tormentas de arena en clase.
- Un hospital de Campaña: en el telediario escucharon que en Mauritania había pocos medicamentos, por lo que transformaron la Jaima en un Hospital de campaña, que les llevó a Haití, Guatemala y diversos lugares que aprendieron a situar en el mapamundi.

2.3. Algunas reflexiones del estudio teórico

El presente estudio teórico me ha ayudado a comprobar que la normativa vigente posibilita la práctica de Educación para el Desarrollo en Educación Infantil. Tanto la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) como el Decreto Foral 23/2007 de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra utilizan términos que forman parte de este enfoque (solidaridad, igualdad de género, respeto, tolerancia, justicia...). De esta forma, la incorporación de EpD se soporta en las leyes que rigen la educación actualmente.

Gracias a este estudio me he cerciorado de la existencia de experiencias de EpD en Educación Infantil en Navarra. Estas experiencias son modelos que demuestran que trabajar EpD en las aulas de infantil es posible y muy satisfactorio.

Las actividades que se desarrollaron en clase de Konsue Salinas y las de proyectos como “El viaje de Vanessa” del Colegio de Añorbe que forman parte del programa E.S., no fueron son varias actividades sin relación entre ellas, sino un proceso continuo en el que un tema va llevando a otro, y por tanto otorgándole de sentido al proyecto.

Eran experiencias surgidas del interés del alumnado donde el profesorado supo captar, propiciar curiosidad y relacionar dichos intereses con los presupuestos de la Educación para el Desarrollo, integrando los aprendizajes que posibilita este enfoque desde la cotidianeidad de las vivencias, relaciones y comentarios en sus aulas de infantil.

Me gustaría destacar también, el papel fundamental que cumple Konsue Salinas a la hora de recoger las conversaciones que tienen lugar entre los niños y niñas del aula y documentar los proyectos con fotos y explicaciones que posteriormente serán llevadas a casa para hacer partícipes, una vez más, a las familias. Además, gracias a esto, sus experiencias pueden servirnos a otros/as docentes como ejemplo para enriquecer nuestras prácticas.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

El estudio empírico realizado en este TFG ha consistido en el diseño, la implementación, la evaluación con algunas mejoras posteriores, de una propuesta didáctica de EpD en Educación Infantil; al estilo de una investigación-acción.

Esta propuesta la desarrollé durante mi último periodo de prácticas de los estudios de Grado de Maestra en Educación Infantil, en un aula de 5 años de un centro público de infantil y de primaria de una localidad navarra de 14.000 habitantes del extrarradio de Pamplona.

Con ella pretendo trabajar en el aula de infantil, la Educación para el Desarrollo a lo largo de seis actividades que forman un “mini-proyecto” que pretende abrir las puertas al alumnado más allá de su entorno familiar y escolar

A continuación, en mi primer apartado indicaré el contexto en el que realicé la experiencia. En el segundo, explicaré el diseño de un “mini-proyecto” que fue entrelazándose con la implementación puesto que inicié la planificación de algunas experiencias y atendiendo al camino que éstas iban tomando en la práctica fui planificando las siguientes. Además, este segundo apartado cuenta con el desarrollo y la evaluación de las actividades así como con algunas cuestiones a introducir que mejorarían la experiencia.

3.1. Contexto del estudio empírico

Este trabajo empírico ha sido diseñado y desarrollado en el colegio de una localidad navarra situada en la Cuenca de Pamplona formada por 15.000 habitantes, de los cuales el 15% es menor de 9 años. Este centro es un colegio público de infantil y primaria, recientemente abierto que acoge a 536 alumnos y alumnas y a 46 profesores/as. Trabaja con el modelo lingüístico TIL, donde desde los 3 años, 14 sesiones son impartidas en inglés y las otras 14 en castellano.

El estudio ha sido creado durante mi último periodo de prácticas del Grado de Maestra en Educación Infantil, que ha tenido una duración de dos meses y medio, desde el 18 de febrero hasta el 3 de mayo. Durante este tiempo, he estado en la misma aula de 5

años, lo que supone estar medio día en inglés con una profesora y medio día en castellano con otra. Esta situación ha sido muy enriquecedora para mí, ya que he tenido dos modelos distintos de los que aprender y dos visiones diferentes de las que recibir consejos a la hora de plantear mis propuestas. Además, durante el anterior Practicum en noviembre, ejercí mis prácticas en la misma aula, por lo que ya conocía al alumnado y al profesorado. Esto me facilitó el diseño de las actividades adaptadas al grupo, aunque he de decir que en esos dos meses y medio, desde diciembre hasta febrero, la situación del aula había cambiado muchísimo.

En el aula en un principio eran 20, 7 niñas y 13 niños, pero en noviembre un niño dejó la escuela para volver a su país de origen. En aquel período el ambiente en clase era complicado, ya que era un grupo muy movido del que costaba captar la atención. Además, uno de los niños estaba pasando por una situación familiar difícil que había conseguido tornar su actitud muy violenta con sus compañeros/as y las profesoras. El CREENA analizó su situación como una conducta desafiante y agresiva que le impedía mantener relaciones sociales sanas con sus iguales, y propuso un programa de actuación para resolver el conflicto.

Al volver en febrero, en el aula regía un fuerte sentimiento de grupo donde todos/as formaban parte de él. La conducta del niño se tranquilizó ya que había aprendido a autorregularse, y el grupo había vuelto a aceptarle.

De esta forma, el estudio empírico se ha realizado con un grupo muy participativo y creativo, que tiende a sentirse como un equipo y que tiene una gran motivación por aprender cosas nuevas enriqueciéndolas siempre con anécdotas, sentimientos e ideas, pero donde cuesta respetar el turno de palabra.

3.2. Propuesta de EpD en un aula de 5 años: diseño, implementación, evaluación y algunas mejoras

El diseño que aquí se presenta corresponde a una planificación de un “mini-proyecto” que reúne seis actividades que fueron surgiendo una a una en la propia práctica docente que pude desarrollar en mi último periodo de prácticas de mi formación inicial

como maestra de Educación Infantil. Es decir, no se trata de una programación dónde desde el inicio supiese todas las actividades que iban a desarrollarse en el proyecto, sino que las fases de diseño e intervención se iban cruzando: planificaba una actividad y según el efecto que esta tenía, planificaba la siguiente. De esta forma, se trata de una planificación abierta y flexible, con actividades complejas de las cuales conocemos el comienzo pero no el final. Estas actividades fueron las siguientes:

1º Actividad: “Jugamos con el agua desde aquí”

2º Actividad: “Experimentos con el agua”

3º Actividad: “Jugamos con el agua en Burkina Faso” (2 partes: carta y juego)

4º Actividad: “La gran historia de los ODM”

5º Actividad: “Partidos injustos” (2 partes: baloncesto y fútbol)

6ª Actividad: “La torre más grande”

Estas 6 actividades las puse en práctica a lo largo de marzo y abril de 2013. De esta forma la implementación queda distribuida en dos bloques distintos: Actividades 1,2, y 3 en marzo, y las actividades 4,5 y 6 en abril. A continuación, añado un calendario donde se muestran las fechas de desarrollo de las actividades.

| MARZO | | | | |
|-------------|--------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
| 11 | 12 | 13 | 14 Act.1 | 15 Act.1 |
| 18 Act.2 | 19 | 20 Act.3 1º parte | 21 Act.3 2ª parte | 22 Act.3 2º parte |
| 25 | 26 | 27 | 28 SEMANA | 29 SANTA |

| ARBIL | | | | |
|-------------|-------------------------|-----------|----------|-------------------------|
| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
| 1 SE | 2 MA | 3 NA | 4 SAN | 5 TA |
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 22 Act.4 | 23 Act.5 1º parte | 24 | 25 | 26 Act.5 2º parte |
| 29 Act.6 | 30 | | | |

Figura 2. Distribución temporal de práctica de la experiencia

En las siguientes páginas presento estas actividades, indicando en cada una de ellas tres apartados:

- El diseño. Compuesto por objetivos, contenidos y la actividad propuesta
- El desarrollo y mi evaluación de la actividad y de lo sucedido
- Algunas cuestiones a mejorar/Posibles mejoras de la actividad

Además, en cada anexo recojo los materiales utilizados en cada actividad.

3.2.1. Jugamos con el agua desde aquí (medio grupo, aula de psicomotricidad, 50 minutos, en inglés y castellano).

- *Diseño de la actividad*

Los siguientes objetivos didácticos son los que me propuse:

- Valorar el agua como agente necesario y limitado
- Desarrollar hábitos que contribuyan a un consumo responsable del agua.
- Y otros objetivos de otras áreas⁴ (lengua inglesa y expresión corporal)

En las siguientes líneas, aparecen los contenidos didácticos propuestos:

- Responsabilidad, compromiso y preocupación por el medio ambiente
- Práctica de hábitos ecológicos: cerrar el grifo

Esta actividad está basada en las fichas de trabajo “Jugamos con el agua” de Intermon Oxfam, que se puede encontrar en la siguiente dirección web: <http://www.kaidara.org/es/recurso/112> . Esta propuesta ha sido adaptada a la edad, al grupo, a la lengua y a los objetivos que pretendía conseguir con ella.

La imagen que se indica a continuación explica la organización del aula:

⁴Trabajar la expresión corporal y el desarrollo de las habilidades motrices básicas. Asimilar nuevo vocabulario en inglés: Turn on/off the tap, Brush your teeth, Wash your hands, Take a shower, Drink water, Go: jumping, dancing, singing, swimming, slowly/fast, clapping your hands, walking backwards, hopping on one leg.

- Estrellas: acciones (beber, lavarse los dientes...)
- Triángulo verde: abrir el grifo
- Triángulo rojo: cerrar el grifo
- Rectángulo negro: mural (punto de partida y final)

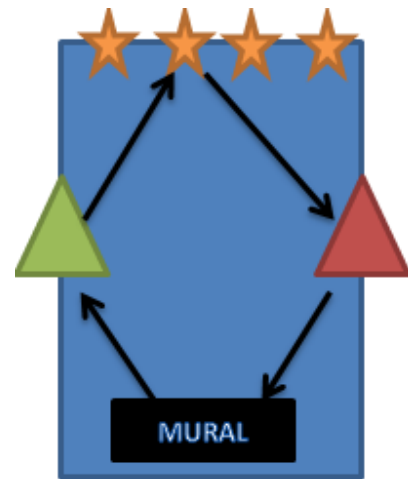


Figura 2. Disposición espacial del aula

La actividad está compuesta por tres momentos:

- Explicación del sentido del juego
- Juego (acción)
- Reflexión sobre la distribución del agua

La actividad consistirá en un recorrido que implicará ejecutar una acción de las se hacen habitualmente y para las que se precisa agua, como lavarse las manos, mientras se realiza una acción motriz concreta. Para conseguir agua necesitarán abrir el grifo y cerrarlo cuando hayan terminado. De esta forma, el recorrido será:

1. Punto de salida: el mural
2. Abrir el grifo (ir hasta el cartel de grifo abierto y hacer el gesto y el sonido de abrir un grifo)
3. Acción habitual (tocar el cartel con la acción que se le ha pedido y realizar el gesto y el sonido)
4. Cerrar el grifo (ir hasta el cartel del grifo cerrado y representar el cierre de la llave)
5. Punto final: el mural

El juego lo realizarán primero de forma individual, luego en parejas y finalmente todo el grupo. De esta forma el niño o niña al que le toque (siempre siguiendo un orden, como por ejemplo según como se hayan sentado) se levantará y se colocará en el mural. Ahí, se le dirá la acción que tiene que realizar (por ejemplo, darse una ducha) y cómo la tiene que hacer (corriendo, saltando...). A la cuenta de tres, que dirán sus compañeros/as, deberá realizar el recorrido pasando por los cinco puntos para conseguir el premio, que no es otro que una gota de agua.

Durante el momento de protagonismo de cada niña/o, el resto del grupo no podrá darle indicaciones, pero sí al final, que serán ellos el propio jurado quien determinará

si el recorrido ha sido realizado correctamente. De esta forma, todos/as participarán en todo momento, ya que la docente no tomará el papel de juez, sino de mediadora. De hecho, una vez aprendan el funcionamiento del juego, el grupo podrá indicar a sus compañeras y compañeros la actividad diaria y la acción motriz que realizar durante el recorrido, lo que permitirá a la docente documentar mejor la sesión mediante fotografías y apuntes del proceso del juego.

Después de realizar el recorrido, colocarán la gota que hayan conseguido. La premisa para colocarla tendrá que ser clara desde el principio “Coloca la gota donde creas que es más necesaria” o “Pega la gota donde quieres que haya agua, porque es importante” y podrá ser repetida tantas veces como se crea conveniente. De esta forma, sin ningún tipo de juicio por parte del resto de participantes, el o la protagonista pegará su gota en el mural. Así, hasta que todos hayan pegado varias gotas, es decir, aquellos que no realicen el recorrido correctamente tendrán varias oportunidades hasta conseguirlo.

Finalmente, tras colocar todas las gotas, viene la parte más importante de la actividad: la reflexión final. Entre todo el grupo, nos plantearemos si el reparto de gotas ha sido positivo o si hay algo que deberíamos cambiar. Ahora el papel del docente será clave, puesto que deberá ir lanzando preguntas que les vaya encaminando a mejoras e incluso, si el alumnado lo considera necesario, a una redistribución más justa de las gotas.

Cuestiones a tener en cuenta en esta actividad:

1. Hay que otorgar de sentido al recorrido, quiero decir, en la explicación habrá que hacerles pensar acerca de la importancia de abrir y, sobretodo, cerrar el grifo. A esto, probablemente llegará el alumnado durante la explicación mediante las preguntas que la docente les vaya haciendo “¿Qué pasa si no abro el grifo? ¿Y si no lo cierro?, ¿Es importante cerrarlo?, ¿Por qué?...”
2. A la hora de otorgar a cada participante la acción motriz que deberá realizar durante el recorrido, habrá que tener en cuenta las características de cada uno. Un ejemplo sería no decirle que vaya bailando a un alumno/a que sabemos que pasa vergüenza cuando la atención está centrada en él, y más realizando una

actividad con la que no se siente seguro. Por eso, para según qué alumnas/os, será preferible proponerles una habilidad motriz básica que una acción de expresión corporal, puesto que el objetivo principal de esta actividad no es el desarrollo de la expresión corporal.

- *Desarrollo y evaluación de la actividad*

Esta actividad se realizó por separado en dos grupos: el grupo 1 la hizo el jueves, y el grupo 2 el viernes, aunque sorprendentemente, los resultados con los dos grupos fueron muy similares. En ambos grupos durante la explicación de la actividad costó que propusiesen en el recorrido la fase de cerrar el grifo, porque en el colegio, al ser automáticos, están acostumbrados a pulsarlos y que se apague por sí solos, por lo que tuve que centrar las acciones en sus casas en vez de en la escuela, cambiando de contexto del juego.

Una vez construimos las instrucciones del juego, realizaron el circuito generalmente bien; excepto un par de despistes, todos/as abrieron y cerraron el grifo correctamente.

Durante la partida, ambos grupos estuvieron muy atentos a las acciones de sus compañeros y especialmente el grupo 1 hizo unas valoraciones muy estrictas, tanto que si encontraban fallos del tipo “no ha hecho el sonido de cerrar el grifo”, no permitían que les diese la gota, por lo que tuve que pedirles que no fuesen tan exigentes. Esto me sorprendió porque demuestra que esa es la imagen de “juez” que tienen, probablemente porque ellas/os han sido juzgadas/os de formas parecidas.

En cuanto al momento de realizar la actividad en parejas y en grupo, no fue sencillo que se pusiesen de acuerdo en donde poner la gota que obtenían para todo el grupo, y siempre había alguien que asumía el papel de líder tomando la decisión por el resto quienes lo aceptaban.

A la hora de pegar las gotas en el mural, ambos grupos hicieron un reparto similar:

Grupo 1: la piscina, el río y los campos de cultivo llenos de gotas. Los animales y las personas sin ninguna.

Grupo 2: la piscina, los niños y niñas del dibujo y el cultivo con muchas gotas. Una gota para la casa y otra para una rana, el resto de animales sin ninguna.



Figura 3. Mural del grupo 1

Cuando acabó el juego, me acerqué al mural para comprobar la distribución de las gotas y les fui preguntando las razones de su ubicación:

- Yo: “¿Por qué habéis puesto tantas gotas en el río?”
- Alumnado: “Porque el río necesita agua, sino no es un río” respondió L.
- Yo: “¿Y en la huerta?”
- Alumnado: “Porque las plantas necesitan agua para crecer” dijeron varios, demostrando que era un tema recientemente estudiado clase que había sido aprendido significativamente.
- Yo: “Y qué pasa, ¿Qué las ovejas y estas personas no necesitan agua para crecer?”
- Alumnado: “Si...” su cara mostraba esa sensación de apuro por creer que has hecho algo mal.
- Yo: Y la piscina ¿necesita agua?
- Alumnado: “¡CLARO!”, “¡SÍ!”, “Una piscina no funciona sin agua”.

Esta fue la parte más difícil con ambos grupos, hacerles entender qué es necesario y qué no es necesario. Les rompía sus esquemas que yo les dijese que el agua en una piscina no era algo necesario, porque desde su punto de vista, una piscina sin agua no tenía ningún sentido. Comprendí que lo que fallaba era la palabra “necesario”, ¿qué

significaba eso para ellas/os? Les pregunté “si este niño no tiene agua para beber ¿qué le pasará?”, y respondieron que se moriría. Al ver que eso era algo que tenían claro, volví a preguntar qué le pasaría a la piscina sin agua, pero ya no me respondían. En sus caras se podía leer perplejidad ante mis preguntas, para ellos/as ¡era inconcebible una piscina sin agua!

Así que opte por comparar “¿qué es peor que no nos podamos bañar en la piscina, o que no tengamos agua para beber y nos muramos?”. Fui un poco catastrófica, pero como fueron ellas/os quienes utilizaron la palabra muerte, continúe con ella para tratar de mostrarles algo que no es otra cosa sino la realidad. Fue entonces cuando entendieron a qué me refería, y me explicaron cómo no sólo esas personas, sino también la vaca, los pájaros y el resto de animales morirían si no tienen agua.

Les expliqué que esto era un juego, así que teníamos la suerte de poder volver a jugar y cambiar la distribución de las gotas, y que si querían podíamos cámbialo. Les pareció buena idea a ambos grupos, así que les dejé que cada una/o cambiase una gota de lugar.



Figura 4. L. cambiando su gota de lugar

Al final, en el grupo 1 la piscina se quedó con una gota, y en el grupo 2 con tres. Con este cambio, todos los seres vivos del mural tuvieron agua.

Como evaluación de la actividad, subrayar que uno de los puntos más positivos de esta actividad fue que el grupo tomase el rol de juez a la hora de valorar las actuaciones del

resto. Sus actitudes de exigencia estricta pueden mostrar que están poco acostumbrados a que la validación la hagan sus iguales. Considero importante este papel porque supone valorar y aceptar críticas no sólo de los protagonistas adultos, sino también de tus iguales, que además, viven situaciones similares.

El objetivo “Desarrollar hábitos que contribuyan a un consumo responsable del agua” según las actitudes que manifestaron en el juego, está conseguido pues cerraron el grifo siempre (excepto dos fallos en total, que tuvieron lugar al principio del juego). Sin embargo, ahora habría que ver si lo han extrapolado a la vida real, cosa que me fue imposible evidenciar debido a los grifos de la escuela que al tener pulsador automático, impiden una toma de responsabilidad sobre el agua que gastamos.

Al ver ahora la redistribución de las gotas, me surge una duda: “¿qué hubiese pasado si no hubiese habido gotas suficientes para todos los seres vivos del mural?, ¿la piscina hubiese seguido teniendo agua?”. Al final, dijeron que el agua era más necesaria para los seres vivos que para una piscina, pero la piscina siguió teniendo agua al haber suficiente para todo. Así que, no puedo asegurar que asimilasen este criterio de “más necesario” siendo conscientes de las consecuencias de la falta de agua en un animal y por tanto, tampoco puedo saber si han conseguido el objetivo sobre “Valorar el agua como agente necesario y limitado”.

Tampoco creo que fueran conscientes del significado de “muerte”, ya que lo vivían sin asumir que esa palabra que usaban tan ligeramente era un hecho irreversible. Comprendo que es un tema muy difícil de tratar, y más en estas edades, pero es una parte más de la vida y que en realidad está presente en sus cuentos, series, películas... por lo que creo que debe ser un tema tratado en la escuela, en vez de ser evitado.

- *Algunas cuestiones a introducir en la actividad*

Sería muy enriquecedor que además de una evaluación de la actividad por parte del resto del grupo, hubiese planteado una autoevaluación. De esta forma, cada niña/o asumiría la responsabilidad de sus propios actos aprendiendo a valorarse y también a reorientarse en caso de que detectara algo que no había realizado correctamente. La autoevaluación les hubiera dotado de mayor autonomía en el juego, y les hubiese aportado una importante capacidad como la de autoaprendizaje.

La autoevaluación podría realizarse mediante una tabla como la siguiente:













| Nombre | ABRIR GRIFO | ACT. DIARIA | CERRAR GRIFO | MOVIMIENTO |
|--------|---|---|---|---|
| Paula |  |  |  |  |
| Irene |  |  |  |  |
| Pedro |  |  |  |  |

Tabla 4. Posible soporte para una autoevaluación del juego

Las palabras irían acompañadas con imágenes que las representasen para servir de soporte visual a quién no sepa leer. De esta forma, escribirían su nombre en el recuadro que les correspondiera y pegarían un gomet verde donde considerasen que está bien hecho, y un gomet rojo donde creyesen que no. En caso negativo, les preguntaría el porqué y cómo lo podrían mejorar en la siguiente ocasión.

Por otro lado, para responder a la duda de si hubiesen quitado el agua de la piscina para dársela a un ser vivo si no hubiese para todo, realizaría la actividad pero con menos carreras para que tuviésemos menos gotas y así evaluar si han asumido la importancia del agua.

En cuanto al tema de “la muerte” en E.I., actualmente no me veo capacitada para proponer una propuesta de mejora, al ser un tema en el que no me siento formada. Sin embargo, varias personas me han recomendado y he leído muy buenas críticas del libro *¿Todos los caracoles se mueren siempre?: Cómo tratar la muerte en educación infantil* de Ediciones de la Torre; el cual podría ser ayudarme a pensar cómo enfocar este tema en Educación Infantil

3.2.2 .Experimentos con el agua (todo grupo, aula ordinaria, 1 hora, en Inglés)

- Diseño de la actividad

Estos son los objetivos didácticos que me propuse conseguir:

- Acercamiento al objeto de estudio: el agua
- Conocer las propiedades del agua mediante la experimentación con ella a través de los sentidos(acercamiento al tema del que queremos tratar)

- Corregir los errores conceptuales adquiridos en torno al agua: el agua en su estado natural ni es azul ni “dulcita”.
- Y otros en relación a la lengua inglesa⁵

Los contenidos didácticos propuestos son:

- El agua: características y propiedades (color, sabor, olor, temperatura y sonido)
- Experimentación a través de sensaciones y percepciones

Esta actividad surge principalmente por el juego anterior, cuándo les pedí ayuda a la hora de pintar y recortar las gotas. Se ofrecieron prácticamente todos/as, pues el grado de implicación del grupo era, sin duda, inmejorable. Me preguntaron de qué color tenían que pintarlas y les pregunté “¿de cuál creéis que deberíais pintarlas?” a lo que la respuesta fue “azul, cómo es”. De esta forma, comprendí que “en las escuelas el agua suele ser azul” porque es así como la dibujan, aparece en los pictogramas que hay en el aula, y cómo yo misma acabé utilizándola en la actividad anterior. Por ello, voy a intentar romper con esa idea, poniéndonos en contacto con agua de verdad. Es importante que conozcan bien la esencia de las actividades que estamos realizando, para seguir profundizando en la importancia que esta tiene y la responsabilidad que tenemos frente a ella.

Aprovechando que en inglés estamos aprendiendo los cinco sentidos me propongo hacer un experimento como los que apuntan en un cuadernillo llamado “science rocks” (en castellano, “la ciencia mola”), donde utilizaremos los 5 sentidos.

Tras la asamblea, nos reuniremos con los materiales e iré haciendo preguntas del tipo “¿a qué sabe el agua?”, e iremos probándola con azúcar, con sal y sola. De la misma forma, utilizaremos el resto de sentidos: miraremos el color del agua y la teñiremos con el rotulador para comprobar que así es como es azul y que sin teñir no tiene color. Escucharemos su sonido, la oleremos... La idea es que ente todos/as lleguemos a completar nuestro cuaderno de investigadores dónde aparezca cómo es el agua según

⁵ Adquirir el vocabulario relacionado con las propiedades del agua en inglés (odorless, colorless, tasteless, soundless/noisy, cold/hot, sweet/salty) en relación con los cinco sentidos (sight, smell, taste, touch, and hearing)

los cinco sentidos. Si no hay acuerdos, siempre podremos buscar información en el ordenador o en otras fuentes para aclararnos.

Ahora que sabremos cómo es el agua, ¿qué importancia tiene el agua en nuestra vida? Hablaremos sobre ello.

- *Desarrollo y evaluación de la actividad*

El alumnado fue experimentando con el agua, hasta que llegaron a la conclusión de que el agua “normal del grifo”, como ellos decían, no tiene sabor, ni olor, ni color, que es fría y que no genera ningún sonido cuando está quieta. En estas conclusiones tuvo especial importancia un alumno que participó muy activamente explicando al grupo todo lo que su padre le había contado sobre el agua. Para muchos/as la palabra transparente era una gran desconocida y ese día se unió a su vocabulario junto con las que escribieron en su cuaderno de ciencia en inglés: odorless, colorless, tasteless, soundless and cold.

Tras terminar de anotar todo en su cuadernillo, nos reunimos en asamblea de nuevo para hablar de la importancia que tiene el agua en nuestra vida. Dijeron todas las acciones que realizamos en el juego de la semana anterior, y añadieron nuevas como cocinar, lavar la ropa...

Aunque esta actividad no se puede considerar EpD exactamente, fue necesaria para acercar al alumnado a la realidad de lo que estábamos trabajando: el agua. Y para conocer algo, no hay mejor forma que estando en contacto con ello, analizándolo, experimentando y haciéndonos preguntas.

El desarrollo de la actividad fue muy interesante, ya que gracias a la curiosidad que tenían sobre el tema, interiorizaron todos los conceptos a partir de las experiencias propias en la experimentación, y sobre todo, de las interpretaciones de sus compañeras/os. Fue muy enriquecedora porque se llegó a conclusiones a través de la discusión, donde iban explicando sus ideas y contraponiéndolas a las del resto. Sin embargo, este tipo de actividades en gran grupo suelen llevar a la participación de los/as más atrevidos/as, y siempre hay alguien que no participa tan activamente, pero no debemos olvidar que a través de la observación y la escucha también se aprende.

A pesar de lo anterior, esta actividad debería haber sido la actividad introductoria al mini-proyecto en vez de la segunda pero me di cuenta de la necesidad de esta tarde, al realizar la actividad de “Jugamos con el agua”.

- *Algunas cuestiones a introducir en la actividad*

Además de realizar esta experiencia en primer lugar para que “Jugamos con el agua” hubiese estado adaptada a las ideas presentadas en la parte de “¿qué importancia tiene el agua en nuestra vida?” de esta actividad, también añadiría otro punto a la experimentación:

Llevaría un recipiente con agua sucia, para discutir sobre la potabilidad del agua, y ayudarles a comprender que el agua que decimos que se usa para beber, no siempre se puede beber porque a veces está contaminada. Así podríamos buscar distintos componentes que impiden que el agua sea potable: jabón, tierra, tintes... para adquirir consciencia de la importancia no sólo del agua, sino también de no contaminarla.

Además, una excursión al manantial de Arteta y a la potabilizadora de Egillor, sería algo muy beneficioso para que vieran desde cerca el tema en cuestión, y que expertos/as del tema les explicaran información de su interés respondiendo también a sus dudas.

3.2.3. Jugamos con el agua en Burkina Faso

Esta actividad constará de dos partes; en la primera introduciremos a un nuevo personaje (Noaga) y en la segunda jugaremos al mismo juego de la actividad 1, pero contextualizado en el país del personaje (Burkina Faso)

PARTE 1: Carta de Noaga (todo el grupo, aula ordinaria, 50 minutos, en castellano)

- *Diseño de la actividad*

Los objetivos didácticos planteados en esta actividad son:

- Indagar en los conocimientos previos con respecto a la vida en Burkina Faso (África) e incorporar otros nuevos
- Conocer y valorar la forma de vida de Burkina Faso, generando actitudes de interés en cuanto a distintas culturas

Añado los contenidos didácticos propuestos:

- La vida en Burkina Faso
- Curiosidad por otras formas de vida y distintas culturas

Esta primera fase, corresponde al momento de motivación de la actividad dónde pretendo enganchar al alumnado con la carta de una niña de su edad pero que vive en otro contexto y que les escribe para conocerlos.

Durante las rutinas, alguien de la comunidad educativa que pueda participar, llamará a la puerta y nos contará que tiene una carta destinada a los niños y niñas de 5 años A. Esta carta vendrá desde África, pero ¿de dónde?

Esta carta nos la envía Noaga, una niña de un pueblo de Burkina Faso, que quiere contarles cómo es la vida en su poblado. Es una carta que he elaborado adaptando la propuesta de Intermon Oxfam “Gotas de agua para África” al grupo y a los objetivos que me he propuesto (ver anexo III)

Realizaremos un dibujo en la pizarra entre todos/as, de cómo nos imaginamos a ella y a su casa, de tal manera que irán saliendo de uno a uno añadiendo detalles al dibujo. Posteriormente, comprobaremos si nuestra idea se parecía a la realidad al ver las fotos que ella nos manda (ver anexo III).

Además, podremos buscar más información sobre su país y su localización en el mapa, en el ordenador del aula respondiendo a las preguntas que nos vayan surgiendo.

Si el tema les incita interés, podremos escribirle una carta a Noaga con las dudas que nos surjan sobre su vida.

- *Desarrollo y evaluación de la actividad*

La actividad no comenzó bien, pues al llegar la carta y decir que era de África uno de los niños dijo “¡Es de A...! ¡Tiene que ser suya, porque sabe que es mi cumpleaños y me quiere felicitar porque es mi mejor amigo!”. A. es un alumno que se había ido hacía dos meses a su país, Marruecos, y que era el mejor amigo del niño que cumplía años ese día. En cuanto escuché esa frase, supe que no iba a salir bien porque ver que la carta no era de A., solo les iba a decepcionar. Y así fue, cuando la abrimos la frustración de este alumno afloró, ya que durante estos dos meses el niño no había

hablado de la marcha de su amigo y de sus deseos de saber de él. Al tratar de leer lo que Noaga nos tenía que contar, el alumno comenzó a insultar a Noaga porque “no le importaba esa chica” ya que “nunca será tan importante como mi amigo A.”. Sus sinceras y dolidas palabras no ayudaron a que el resto se motivase con la carta, por lo que decidí hacer un parón y hablar sobre el tema de A. Un rato después de que entre todos/as hablamos sobre lo mucho que echábamos de menos a A., le propuse al principal afectado que le escribiese una carta a su amigo para contárselo, pero como no sabía escribir, me pidió ayuda con las letras mientras el dibujaba y me dictaba el texto. Esa tarde, con los sentimientos más calmados leímos la carta. Esta vez sí que surgió curiosidad por ella y todos/as participaron en el dibujo sobre cómo creían que Noaga y el poblado donde ella vivía.



Figura 5. Dibujo de Noaga y de su casa

Después buscamos en el ordenador su situación en el mapa, y más fotos del país y de su gente. Cómo había muchas cosas que querían saber y Noaga nos había dicho que podíamos escribirle, fui apuntando todas sus preguntas y se las enviamos junto con el dibujo, ya que dijeron que sería un regalo que le gustaría. Las preguntas que realizaron fueron las siguientes:

“¿Hay elefantes y leones dónde vives?, ¿Cómo conseguís el agua?, ¿Vas a la escuela?, ¿Cómo son las casas?, ¿Tenéis comida?, ¿Dónde compráis la comida?, ¿Qué ropa

lleváis?, ¿De dónde sacáis la luz?, ¿Por qué llueve muy poco?, ¿Cómo son vuestros juguetes?”

Los dos objetivos planeados en la primera parte se cumplieron, ya que fue mucho lo que aprendimos sobre Burkina Faso gracias al interés que el alumnado tuvo al respecto.

Respecto al incidente del comienzo, creo que fue algo muy positivo a pesar de que en ese momento me agobié. Al final, mi actuación de hacer sitio a esos sentimientos y dedicar un tiempo a hablar sobre ellos, fue positiva, ya que ignorarlos para tratar de realizar aquello que tenía planificado, hubiese sido un error que iría en contra del principio metodológico en el que creo: hay que escuchar las necesidades del alumnado. Traté de que la carta escrita llegase al niño que se fue, pero desde el colegio me informaron de que no habían dejado ninguna dirección de contacto así que sería imposible hacérsela llegar. A pesar de ello, esa carta sirvió a su compañero para despedirse y afrontar los sentimientos que sentía, por lo que siguió siendo una experiencia positiva.

Hay un punto negativo en esta propuesta: Noaga no es una persona real. Esto limita la información, porque a pesar de que busqué y contrasté todo lo relativo a la vida en Burkina Faso, no tiene el valor que tendría si la información viniese de una persona que realmente vive allá y que nos puede contar su realidad. Además, en cierto modo, mentí al alumnado con la existencia de alguien inventado, lo que me desconcierta, pues con otro planteamiento de la actividad, esto hubiese sido innecesario.

PARTE 2: Un día en la vida de Noaga (medio grupo, aula de psicomotricidad, 50 minutos, en inglés y castellano).

- *Diseño de la actividad*

Estos son los objetivos didácticos propuestos:

- Comparar nuestra situación de acceso y calidad del agua con la de Burkina faso
- Desarrollar actitudes de empatía y de responsabilidad
- Utilizar técnicas de dramatización

Contenidos didácticos propuestos:

- Apertura mental hacia otras formas de vida
- Empatía
- Responsabilidad social
- Posibilidades expresivas del cuerpo para comunicar

En la segunda parte de la actividad pretendo realizar el mismo juego de la actividad 1, pero ambientado en un día de Noaga en Burkina Faso, ya que es un juego que ella nos propone en la carta que nos envía. Además, recibiremos otra carta suya, contestando a nuestras preguntas (ver anexo III)

La organización del aula será la siguiente:

- Estrellas: acciones (beber, regar...)
- Círculo rosa: cubo
- Triángulo verde: pozo (agua potable)
- Flechas verdes: recorrido recogiendo agua del pozo
- Triángulo rojo: río (agua contaminada)
- Flechas rojas: recorrido cogiendo agua del río
- Rectángulo negro: mural (punto de partida y final)

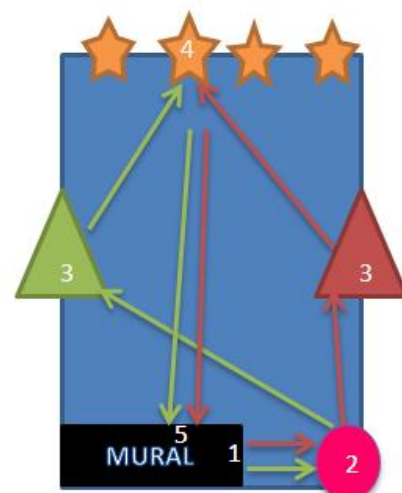


Figura 6. Distribución espacial del aula

La actividad seguirá teniendo tres momentos:

- Explicación del sentido del juego
- Juego (acción)
- Reflexión sobre el color de las gotas y la distribución del agua

Recorrerán el camino mientras realizan una actividad motriz, y tendrán que pasar todos por los cinco puntos para recibir una gota. Sin embargo, como se puede ver en el dibujo, esta vez habrá dos caminos distintos: el del río y el del pozo, que además estarán delimitados por aros para hacerlos más claros. Podrán elegir cualquiera de ellos y dependiendo de cuál elijan el color de la gota que obtengan será rojo o azul. Al ir por el pozo, obtendrán una gota azul que representará el agua potable y al ir por el río recibirán una gota roja que representará agua contaminada. Sin embargo, esto no

se lo explicaremos hasta el final del juego, durante la partida solo les daremos la gota que corresponda.

Una vez hayamos seguido el mismo proceso que en la primera actividad (primero de uno en uno, luego de dos en dos y finalmente todo el grupo, siendo el propio grupo el jurado que determine si el recorrido se ha hecho bien) y tengamos el mural lleno de gotas, procederemos a la reflexión final.

Después les explicaré que el agua azul es agua potable mientras que la roja es agua contaminada, y por tanto perjudicial, porque puede producir enfermedades. Así, observaremos a dónde han ido a parar las gotas de agua roja colocadas en el mural, viendo que efectos tendrán en donde están, por ejemplo, enfermedades a las personas y animales, cultivos se quedan sin cosechas... Una vez veamos los efectos que produce el desconocimiento de la calidad del agua, nos plantearemos lo siguiente: “Ahora que sabemos que el agua del río está contaminada, si volviese a jugar ¿de dónde cogería el agua? ¿Por qué antes no la cogía solo del pozo?” Con ello trataré de que comprendan la necesidad de acceso a esta información, para no realizar acciones que sean perjudiciales para la salud.

Finalmente, compararemos el juego de la actividad 1 contextualizada en sus casas, con este ambientado en Burkina Faso a través de preguntas del tipo:

“¿De dónde sacábamos el agua el primer día? ¿Y hoy? ¿Por qué?”

“¿Dónde es más fácil conseguir agua?”

“¿Dónde había agua de mala calidad?”

“En el poblado de Noaga, ¿había piscina? ¿Por qué no?”

“¿Dónde es más fácil desperdiciar agua?”

Por último, nos preguntaremos ¿Qué puedo hacer yo frente a esta situación? El objetivo de esta pregunta es que sean conscientes de que nosotros/as que tenemos fácil acceso al agua (cantidad y calidad), tenemos la obligación de valorarla y no malgastarla.

Cuestiones a tener en cuenta en esta actividad:

1. Durante la explicación, es importante ambientar el juego sintiendo que hemos viajado a Burkina Faso, pues es el juego que Noaga nos ha traído basado en su pueblo. Así, comprenderemos que allí no hay un grifo que se abre para que salga agua, sino que tendremos que coger cubos para ir a buscarla hasta el pozo o hasta el río. Además, la forma de representarlo será llevando el cubo en la cabeza, tal y como hemos visto que lo hace Noaga en su foto.
2. Lo más importante de todas las preguntas es hacer hincapié en el por qué, y así pasar de describir lo que vemos, a reflexionar sobre lo que no está tan a la vista.

- *Desarrollo y evaluación de la actividad*

Con el primer grupo, la actividad les enganchó pero en ningún momento se plantearon el porqué del color de las gotas. De hecho cuando acabaron de pegarlas en el mural, traté de que fuesen conscientes de que al ir al pozo la gota era azul y en el río era roja, haciendo que tres repitiesen el recorrido e insistiendo en que se fijasen en la gota que recibía cada uno/a.

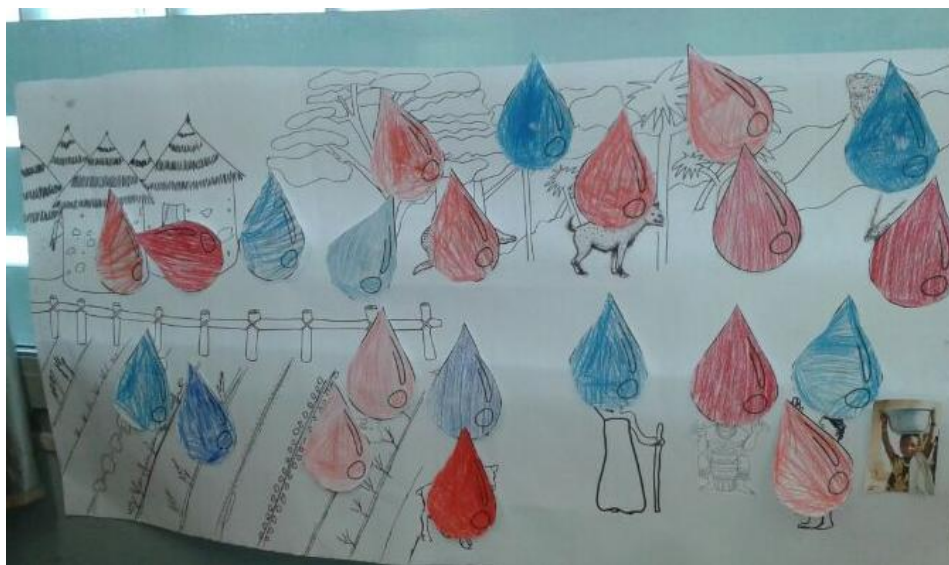


Figura 6. Mural del grupo 1

Al segundo intento, S. dijo “¡el agua del pozo es azul y la del río roja!”, así que ya pasé a explicarles la razón: el agua del río estaba contaminada. Y ¿eso qué implica? les

pregunté. Volvieron a hablar de muerte, así que les expliqué que también podía provocar enfermedades, impedir cosechas de alimentos...



Figura7. Grupo 1 quitando el agua contaminada

Ahora que sabían que el río tenía agua contaminada, me dijeron que no volverían a coger agua de allí, así que lo hilé con la importancia de la educación, de tener acceso a la información. Les propuse realizar el juego otra vez ahora que sabíamos de dónde podíamos coger agua potable. Esta vez, sólo fueron al pozo, y distribuyeron el agua muy proporcionalmente.

A pesar de que les pedí por favor que no contasen nada a sus compañeros/as del segundo grupo, a tres se les escapó. Fue fruto de la emoción de querer contarles todo lo que habían hecho, así que comprendí que no lo hicieron con mala intención por lo que al día siguiente fui a explicarles qué podían hacer la próxima vez para no “chafarles” el juego al resto: hablarlo con los de su grupo, con sus familias, pensar en ello, dibujarlo...evitando contar al grupo 2 el juego antes de que éstos participasen. Lo que ocurrió con el segundo grupo fue que todas/os fueron directamente al pozo a por agua, porque se iban avisando “¡No al río no, que está contaminada!”, y así el mural sólo obtuvo gotas azules.

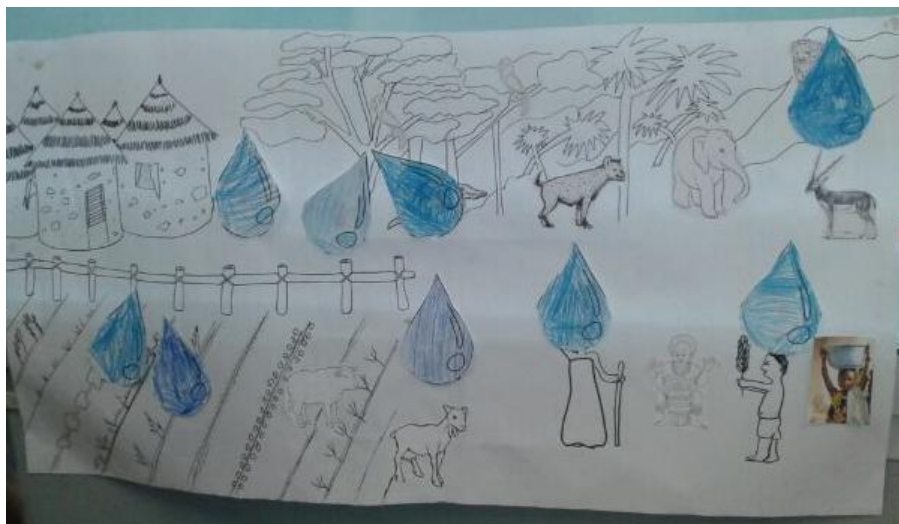


Figura 8. Mural del grupo 2 durante el juego

Después de que el grupo 2 jugó, nos reunimos para realizar la comparación entre el juego ambientado aquí, y el ambientado en Burkina Faso. Las conclusiones a las que llegaron fueron:

- El agua es más fácil de conseguir aquí pero también la malgastamos más porque según dijo Noaga “allá el agua vale más que el oro”.
- Noaga no tenía piscina porque allí llueve muy poco y no hay suficiente: volvimos a hablar de “qué es más necesario” y afirmaron que “beber”.
- El agua mala era del río ¿por qué? Les conté que había una fábrica cerca que tiraba todo lo que le sobraba a esa agua y hablaron sobre lo mal que está tirar cosas al río, y planteamos dónde tiraríamos cada cosa. Es un tema que dominan al trabajarlos reciclando en clase en cuatro papeleras (papel y cartón, plástico y envases, orgánico, y papel de aluminio).
- ¿Qué puedo hacer yo frente a esta situación? Hablaron de hacer que llueva, pero no sabían cómo conseguirlo aunque dijeron que preguntarían en casa por si había alguna forma. También, dijeron de llevar camiones llenos de agua aunque cuando les dije que había mar por medio su idea se complicó, hasta convertirlo en un “camión-avión-barco-mágico”. Finalmente, les dije que algo muy fácil que podíamos hacer era cuidar el agua de aquí. Para ello se les ocurrió una solución muy interesante: ponerse en fila cuando quieren agua para beber de la misma tirada del grifo automático.

En cuanto a la segunda parte, la evaluación también es satisfactoria ya que especialmente, en el momento de comparación, hubo una toma de conciencia sobre la responsabilidad que tenemos con el consumo de agua. Sin embargo, no se llegó a la idea de interrelación que existe entre el Norte y el Sur, donde el cambio climático que se provoca en mayor medida desde el Norte generando un calentamiento global, afecta a la escasez de agua en el Sur. No obstante, este concepto es imposible tratarlo en una sesión, y menos es un momento de conclusiones, cuando nunca han oído hablar de tal término.

- *Algunas cuestiones a introducir en las dos partes de la actividad*

Sin duda, si volviese a realizar esta actividad, me pondría en contacto con un ONG o con una familia, que realmente conociese la situación de allá en primera persona. Pues fue demasiado ambicioso por mi parte querer aprender todo lo posible sobre un país en tan poco tiempo. Por ello, una propuesta de mejora sería trabajar sobre un país del que la información sea fiable al estar en contacto con “expertos/as” de la zona al haber vivido allí.

De esta forma, no sería necesario inventarme un personaje, sino que podríamos cartearnos con el alumnado del país y crear una experiencia enriquecedora para ambas partes al conocer la cultura de niños y niñas de otra parte del mundo.

Además, el juego podría complicarse añadiendo más momentos: simular un periodo de sequía en el cual no reciben gotas de agua a pesar de realizar el recorrido, un fuerte viento que les tire el cubo de la cabeza, o incluso, hacer una campaña de limpieza del río donde el juego trate sobre pescar las cosas que contaminan para sacarlas del agua y mantener aquellas que benefician o no hacen daño al río (peces, plantas, hojas de árboles...).

3.2.4. La historia de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (todo el grupo, aula ordinaria, 30 minutos, en castellano).

- *Diseño de la actividad*

Los objetivos didácticos propuestos son los siguientes:

- Conocer los ODM: por qué, cuándo y cómo surgieron a través de la literatura infantil (ficción y realidad)
- Reflexionar acerca de las cosas que deberían cambiar en el mundo para que éste fuese mejor

Estos son los contenidos didácticos planteados:

- Objetivos de Desarrollo del Milenio
- Reflexión sobre la resolución de conflictos mundiales:

Contaré el cuento de “La gran historia de los ODM” de elaboración propia que explica qué son los Objetivos del Desarrollo del Milenio, cuándo y cómo surgieron (ver anexo IV) El cuento será contado con la metodología de cuenta-cuentos, por lo que no será leído sino narrado, y dónde el alumnado será participe de él porque interactuará mediante preguntas, respuestas y comentarios. De esta forma, conseguirán una mejor comprensión de este. Además, el cuento traerá un cartel donde aparecerán los dibujos de los 8 objetivos y las firmas de todos los y las representantes de los países que firmaron cumplirlo; materiales que utilizaremos como soporte visual al contar la historia.

Las principales partes en las que tenemos que conseguir que interáctuen se resumen en estas preguntas:

1. ¿Se os ocurren cosas que haya que mejorar en el mundo?
2. ¿Qué creéis que pasará en el 2015? ¿Lo habremos conseguido?
3. ¿Qué podríamos hacer para conseguirlo?

Además, podríamos unir esta última pregunta con la “Tómbola Solidaria” que realiza el colegio, dónde los fondos recaudados van al Banco de Alimentos. Así, hablaríamos sobre qué saben de esta tómbola, el porqué y el para qué.

- *Desarrollo y evaluación de la actividad*

No perdieron detalle de la historia, rieron con los “tembleques”, e intervinieron en la historia. Estas fueron algunas de sus respuestas:

1. ¿Se os ocurren cosas que haya que mejorar en el mundo?

“Las peleas, la gente que dispara y eso”, “hay niños que no tienen comida ni juguetes”, “los niños que están malitos como cuando A. no vino al cole mucho tiempo”.

2. ¿Qué creéis que pasará en el 2015? ¿Lo habremos conseguido?

Aunque parece una pregunta que podría ser complicada para esta edad, para este grupo no lo fue. Calcularon que faltaban dos años hasta el 2015 con mi ayuda, y con los dedos. Así, la respuesta fue que sí porque aún faltaba mucho, ellos/as ya estarían en primaria ¡sin bata! Aunque hubo una niña que no parecía estar tan de acuerdo y añadió que había visto en las noticias muchas cosas malas, queriendo decir que todavía hay mucho por cambiar.

3. ¿Qué podríamos hacer para conseguirlo?

Hablamos de no pelear entre nosotros/as, porque todas las grandes guerras empiezan por unos pocos que no saben solucionar sus problemas hablando, y E. dijo que su madre siempre le decía que había que arreglarlo “con la boca” en vez de pegándose. El grupo asintió ante el comentario de su compañero y dijo que sí, que también preferían solucionarlo así. Además, hablamos del Banco de Alimentos al que van destinados los fondos de la tómbola (esto no lo sabían), y les dije que seguro que sabían que mucha gente en nuestro país se estaba quedando sin trabajo por una palabra que habrían oído mil veces: la crisis, y que ese reparto de alimentos era para las familias que aunque querían, no podían trabajar y alimentarse. Esta parte fue la más interesante porque fue asombroso ver cómo muchos/as contaban que alguien de su familia ya no tenía trabajo, o cómo I. había escuchado a su padre decir que estaba preocupado porque lo despidiesen.

Llegó la hora del almuerzo, así que antes de comer los bocadillos, decidimos colgar el cartel con los dibujos de los ODM y las firmas en la pared de clase, para acordarnos de lo que nos queda por cumplir antes del 2015 dado que nuestro país ha ratificado los ODM.

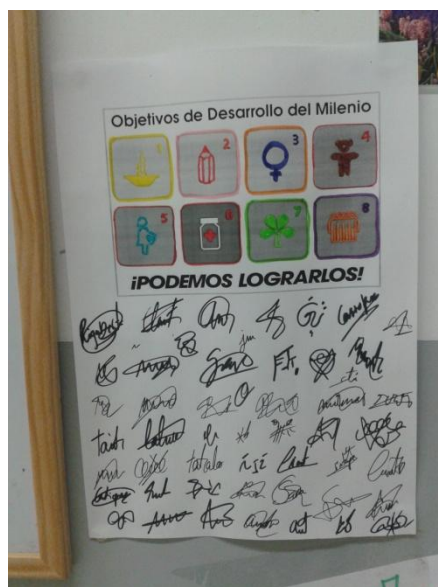


Figura 9. Hoja de ODM y firmas del cuento pegada en la pared

Días después de acabar las prácticas, volví a la escuela y tuve la oportunidad de evaluar uno de los puntos que más me preocupaba de esta actividad: el cuento está basado en la historia real de los ODM, pero añadí partes fantásticas para hacerlo más atractivo. Me preocupaba como afectaría esto de mezclar realidad y ficción, así que antes de irse a casa les pregunté qué era ese cartel lleno de firmas que colgaba en la pared. Me dijeron que eran las firmas de todos los países para que la tierra no temblase porque estaba enfadada. Pregunté ¿enfadarse por qué? A lo que respondieron “porque hay muchas cosas malas en el mundo y la Tierra no quiere que pase eso o nos echará a Marte”. Sólo supieron explicarme 3 de los dibujos de los ODM que aparecen en el cartel de las firmas “que haya tengan comida caliente para la gente”, “que los niños puedan ir al cole” y “muchos medicamentos y hospitales para los que están enfermos”. Del resto describieron los dibujos, pero sin llegar a los verdaderos ODM.

Ahora bien, en esta actividad lo importante no era que supiesen los 8 objetivos, pero sí que se les empezasen a hacer familiares.

Sin embargo, hacer una historia en la que se mezclaba la realidad y la ficción no influyó positivamente. Se quedaron más con la historia de que la Tierra iba a temblar en dos años, que las razones por las que se firmaron los ODM. Por ello, la evaluación de este cuento no la valoro del todo positiva al no llegar a alcanzar realmente el primer objetivo (Conocer los ODM: por qué, cuándo y cómo surgieron a través de la literatura

infantil) pero sí lo fue la reflexión final que ayudó a cumplir el segundo (reflexionar acerca de las cosas que deberían cambiar en el mundo para que éste fuese mejor).

- *Algunas cuestiones a introducir en la actividad*

Como el cuento formado por hechos reales y ficticios, no facilita que se cumpla el primer objetivo “Conocer los ODM: por qué, cuándo y cómo surgieron a través de la literatura infantil”, planteo dos soluciones distintas: O bien cambiar el primer objetivo por “Acercamiento a los Objetivos del Desarrollo del Milenio”, y asumir que no distinguirán entre fantasía y realidad por el momento porque lo conseguirán cursos más adelante, o escribir un nuevo cuento basado hechos reales, pero adornados con humor, momentos de intriga y personajes atractivos, pero sin fantasía.

3.2.5. Partidos injustos (grupo entero, 30 minutos, en castellano)

Esta actividad consta de dos partes, en la primera se planteó un partido de baloncesto y en la segunda, uno de fútbol, ambos formados por equipos con condiciones desiguales.

PARTE 1: Baloncesto injusto

- *Diseño de la actividad*

Este juego fue planeado tras ver actitudes de obediencia ante las figuras de autoridad cómo eran las profesoras, dónde asumían lo que éstas les decían sin plantearse el porqué. Me preocupaba que sumiesen las situaciones que les suceden sin plantearse el sentido de las mismas y sin preguntarse si eran justas para ellos/as o para sus compañeros/as. Consideré oportuno trabajar estas capacidades para contribuir en la formación de una ciudadanía crítica, al ser parte esencial de la EpD.

Estos son los objetivos didácticos que me prepuse en esta parte de la actividad:

- Experimentar una situación de injusticia y desigualdad que favorece a unas/os y perjudica a otros/as.
- Desarrollar destrezas tales como la capacidad crítica, que permitan reivindicar lo justo e impedir la sumisión (asertividad)
- Desarrollar actitudes de empatía y solidaridad

- Acabar con los prejuicios que relacionan el género con el color (rosa=chicas y azul=chicos)

Los contenidos didácticos propuestos fueron:

- Asertividad
- Empatía y solidaridad
- Justicia y equidad

El juego lo realizaremos en el patio o en un espacio amplio. Allí, llevaré una hoja grande dónde esté dibujado un marcador que vaya a recoger la puntuación del equipo rosa y del equipo azul. Los equipos ya estarán hechos a conciencia, de tal manera que en ambos equipos haya personas que tienden a ser sumisas y otras que tienden a ser más autónomos. A la hora de asignar el color del equipo y por tanto, el campo en el que les tocaba jugar, lo elegirán por un supuesto sorteo que en realidad estará amañado, pues yo ya habré decidido quienes serán el equipo rosa y quienes el azul con anterioridad, pues su reacción frente a este reparto de colores con estereotipo sexista, tiene especial importancia en la actividad.

El equipo rosa tirará canastas a una caja pequeña con unos balones grandes y desde una distancia marcada por un aro que hace prácticamente imposible encestar. Mientras tanto, el equipo azul tendrá una caja gigante con bolitas de aluminio pequeñas lanzadas desde un aro a no más de dos metros de la caja. Además, el árbitro que seré yo, quien estaré totalmente a favor del equipo azul añadiéndole puntos, permitiéndole hacer trampa y pitando faltas al equipo contrario por tirar desde fuera del aro.

La actividad finalizará cuando algún equipo reivindique la igualdad, o bien cuando el tiempo acabe. Por último, nos reuniremos para realizar la reflexión final respondiendo a varias preguntas que hagan aflorar los sentimientos y los pensamientos que hayan tenido en un equipo o en otro. Preguntas del tipo:

- ¿Cómo os habéis sentido? Los que ganaban. Los que perdían
- ¿Qué diferencia había entre un equipo y otro?
- ¿Era justo o injusto? Bien o mal
- ¿Qué habéis hecho para cambiarlo?

- ¿Qué podíais haber hecho?
- ¿Se os ocurren más situaciones injustas?

Cuestiones importantes a tener en cuenta en esta actividad:

1. Es importante que al llegar el campo ya esté preparado y que el reparto parezca realmente un sorteo para que parezca que “les ha tocado” y no que se les ha impuesto, de manera que consideren que esta situación injusta ha sido causada por “la suerte” Esto será explicado al final de la actividad, pues el objetivo no es engañar, sino crear una situación injusta de principio a fin para hacerles reflexionar.
2. El juego podrá detenerse en cualquier momento si se ve que algún alumno o alumna está emocionalmente afectada. Debemos de tener mucho cuidado con este tipo de juegos de rol.

- *Desarrollo y evaluación de la actividad*

La actividad comenzó bien, ambos grupos aceptaron el color y grupo que les había tocado. El alumno que esperaba que tuviese problemas en formar parte del grupo rosa, no vino a clase ese día.

Durante la partida, el equipo rosa al ver su campo me intentó decir que su aro estaba más lejos pero yo les ignoré mientras animaba al equipo azul. El equipo rosa sufrió todo tipo de injusticias: faltas inmerecidas, anulación de dos canastas y ningún tipo de apoyo por parte de la jueza. Sin embargo, no se enfadaron, algunos/as se entristecieron pero siguieron intentándolo mientras el equipo azul se regocijaba y celebraba sus canastas.

Trate de actuar más injustamente todavía para que el equipo azul mostrase algo de compasión o el equipo rosa reivindicase una partida justa, pero esto no ocurrió. Se acabó el tiempo de juego, y el equipo rosa asumió que la pérdida del partido era causa de ser malos/as a baloncesto. Para mí fue desconcertante la actitud que observé en la que el alumnado del equipo rosa se responsabilizaba del fracaso, atribuyéndolo a causas internas en vez de externas y siendo una injusticia tan clara. Cómo no supe que más hacer, corté la actividad y les propuse una revancha para otro día, pero a fútbol, porque el equipo rosa no paraba de decir que eran mucho mejores a fútbol que a

baloncesto. Supuse que así, en un juego en la que su mirada sobre sí mismos era positiva, su actitud cambiaría. Además, así podríamos estar la clase al completo; justo ese día el alumno faltó al colegio, era en el que tenía más expectativas de rebelarse al ser un niño muy crítico y nada sumiso.

En esta parte del juego, solo se alcanzó el objetivo “acabar con los prejuicios que relacionan el género con el color” puesto que no hubo quejas con la distribución de los colores de los equipos. Sin embargo, el resto de objetivos no fueron alcanzados, de tal manera que no fue posible realizar la reflexión conjunta sobre lo sucedido.

PARTE 2: fútbol injusto

- *Diseño de la actividad*

Esta actividad la elaboré al no haber podido conseguir con la anterior el objetivo que pretendía: una rebelión por parte del grupo rosa y una denuncia de la injusticia por parte del grupo azul. Por ello, les propuse realizar una “revancha” pero esta vez a fútbol, para ver si “el equipo rosa seguía siendo tan malo o si era mejor a fútbol” (mi actitud seguía estando a favor del equipo azul).

De esta forma, realizarán el mismo juego que el anterior y tendrán los mismos objetivos propuestos, sólo que en vez de encestar como en baloncesto, se meterán goles como en fútbol. Esperaremos hasta una semana, para jugar el grupo completo sin bajas.

La injusticia seguirá centrada en el equipo rosa que chutará desde un aro más lejano y a una portería que ocupe solo una colchoneta, mientras que sus oponentes tirarán desde cerca hacia una portería formada por tres colchonetas. Además, mi actitud será aún más exagerada y no dudaré en anular goles al equipo rosa y ponerles faltas que les mantendrán un tiempo fuera de la partida, sin razón alguna.

- *Desarrollo y evaluación de la actividad*

Tuvimos que esperar hasta el viernes, para estar toda la clase; sin embargo, no todos participaron. Para no influir más en la programación de aula, y al ser una actividad “extra” que no tenía un momento del día reservado, la realizamos durante el recreo.

Esto implicaba que era algo voluntario, porque ese es su momento libre y pueden hacer lo que quieran.

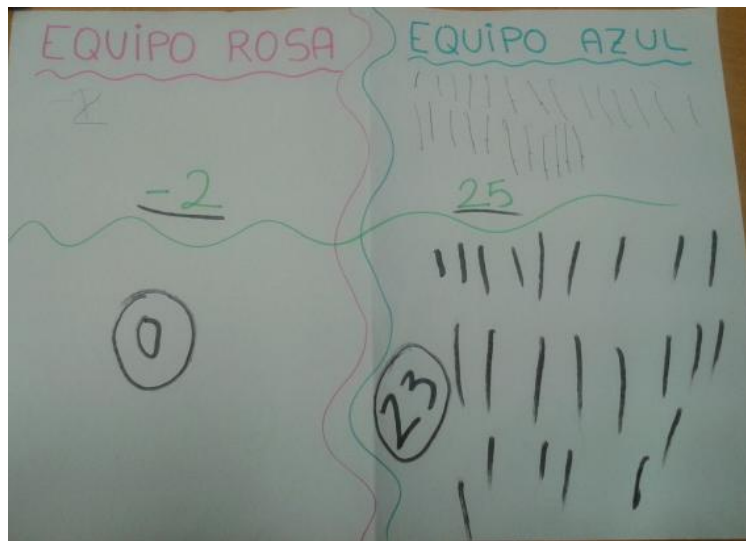


Figura 10. Marcador al final de los dos partidos (baloncesto y fútbol)

Todo el grupo participó menos uno, que era al que había estado esperando a que llegase. No quiso jugar por formar parte del equipo rosa, no lo aceptó y prefirió quedarse observando. Su actitud se volcó a favor del equipo azul, al que animaba y decía “¡yo soy de los vuestros!” mientras el equipo rosa volvía a perder por goleada. Esta vez sí que el equipo rosa se enfureció con el otro equipo pero no conmigo, y dos de sus componentes dijeron que no querían jugar más porque su aro seguía estando muy lejos. Ambos comenzaron a llorar, por lo que corté el juego de inmediato.

Nos reunimos y empecé con las preguntas

- ¿Cómo os habéis sentido? El equipo rosa se sentía mal, estaban tristes y enfadados, mientras que el equipo azul estaba acompañado de deslumbrantes sonrisas.
- ¿Qué diferencia había entre un equipo y otro? Sólo hablaba el equipo rosa, denunciando lo lejos que estaba el aro y lo pequeña que era su portería
- ¿Era justo o injusto? Como no entendían bien el significado, les dije que si le parecía bien o mal el juego, si creían que eran iguales las condiciones entre los dos equipos. Siguió hablando sólo el equipo rosa, porque los azules seguían diciendo que ganaban porque eran mejores. Ante esto, decidí aclarar yo la

situación: les expliqué que el juego era injusto a propósito, y que no sólo había esas diferencias, sino que además tenían al árbitro totalmente en contra del equipo rosa. Quise explicarles que la razón de haber actuado era para ver cómo actuaban, y que para nada el equipo rosa era malo, sino que su problema era que las circunstancias no estaban a su favor. Expuse que eso era lo que ocurría en la vida real, en algunas ocasiones en las que hay personas que tienen todo muy fácil y otras que lo tienen más difícil, y que la razón de sus éxitos es esa situación en la que viven y no ellos en sí mismos.

- Además, les pregunté cómo podía ser que el equipo azul al ver la injusticia que estaban viviendo sus compañeras/os, no hubiese hecho nada para cambiarlo. El equipo azul empezó a cambiar su actitud diciendo que sí que habían hecho cosas: se habían dejado meter algún gol adrede. Al ser conscientes de cómo habían actuado ahora que el partido se había quedado sólo en un juego-simulacro comenzaban a cuestionarse sus acciones.
- ¿Qué podíais haber hecho? Poner los aros a la misma altura, utilizar cajas y balones iguales... es decir, todas las ideas iban encaminadas a crear una situación justa con las mismas condiciones.
- ¿Se os ocurren más situaciones injustas? Esta pregunta fue muy complicada y no consiguieron relacionar esta situación con otras, así que les incité a hablar sobre cómo conseguíamos agua aquí y como lo hacía Noaga. Así, afirmaron que no estaba bien que ella tuviese que recorrer tanto camino, que además podía ser inútil y peligroso si iba al río a coger agua que estaba contaminada.

Acabamos jugando otro partido, esta vez dando las mismas oportunidades a ambos equipos: misma distancia, mismas porterías, mismos balones y con una árbitro neutra. Curiosamente, el tiempo acabó y hubo un empate, así que la conclusión a la que llegamos fue aún más evidente.

Aunque costó, considero que los objetivos se alcanzaron cumpliendo, sobretodo, en la reflexión final. Por parte del grupo azul, no se plantearon las injusticias de la situación hasta que no salieron de la dinámica lo que suele suceder en la vida real: pertenecer al grupo favorecido dificulta la visión de la injusticia mientras que al formar parte del perjudicado es más fácil apreciar la desigualdad.

Sin embargo, el último objetivo “Acabar con los prejuicios que relacionan el género con el color” se consiguió desde el comienzo del juego con los 18 alumnos y alumnas aunque tuvieron alguna queja inicial que duró poco; pero no fue así con un alumno que prefirió no jugar antes que formar parte del equipo rosa, como esperaba. En este caso, el prejuicio de este alumno fue tan grande que le impidió participar en algo que le apetecía, lo que es verdaderamente grave. Al realizarse esta actividad la última semana de prácticas, no pude profundizar en esta situación que tanto trabajo coeducativo necesita.

Ese momento me hizo plantearme si había planificado bien estas actividades, ya que demostró una necesidad de trabajo sobre la perspectiva de género que yo no había incorporado, así que mi proyecto podría haberse planificado con una intervención específica en este tema. No obstante, si hubiera tenido más tiempo de trabajo con este alumnado, hubiese ido encaminando las actividades a las necesidades que hubiesen surgido.

- *Algunos cambios a introducir en las dos partes de la actividad*

La actividad podría enriquecerse invirtiendo la situación, de tal manera que ambos equipos hubiesen vivido las dos partes de la balanza.

Además, se podría añadir una última partida donde sólo existiese un grupo, para mostrarles que a pesar de haber pertenecido a equipos distintos en contextos diferentes, al jugar juntos sin competir, sus jugadores/as son iguales. Así, terminaríamos con una parte cooperativa que probase que con las mismas oportunidades no existen diferencias grupales sino las individuales que dan valor al gran equipo donde habrá quien sea mejor chutando goles, parándolos o animando al resto, pero donde todos/as son necesarios/as en el juego.

3.2.6. *La torre más grande (todo el grupo, 1 hora, en castellano)*

- *Diseño de la actividad*

Esta actividad la diseñé para lograr los siguientes objetivos didácticos:

- Fomentar el trabajo en equipo, adoptando actitudes de respeto, participación, esfuerzo y colaboración

- Comprender las diferencias de acceso y consumo del agua entre cuatro países: Burkina Faso, India, Arabia Saudí y China

Los contenidos didácticos que se pretenden trabajar son:

- La cooperación a través del juego
- La fuerza de la unión
- Diferencias de acceso y consumo de agua entre cuatro países

El día previo a la actividad, les daré un palillo a cada uno/a y tendrán que decorarlo cómo quieran, luego los recogeré y guardaré con su nombre. Además, prepararé 20 pintados con tiza roja, 20 con tiza amarilla y 20 con tiza azul que representarán a las tres clases de 3º de infantil distinguidas en el colegio por esos tres colores.

No les explicaré para qué son, ya que se trata de una mini-actividad que podrá servir de “pista” o como aporte de la reflexión final, según el camino que tome la actividad.

Les explicaré que para jugar tienen que distribuirse en cuatro grupos: tres de cinco personas y uno de cuatro. Cada grupo, elegirá una de las cuatro bolsas que tendrán un cartelito con el nombre de cuatro países: China, Burkina Faso, Arabia Saudí e India. Cada bolsa contendrá un número de piezas de construcciones dentro, en relación con la cantidad de agua que utiliza cada país, basado en los mapas 102 y 104 de “worldmapper”⁶:

- India: 70 piezas
- China: 55 piezas
- Arabia Saudí: 35 piezas
- Burkina Faso: 10 piezas

De esta forma, les diré que abran la bolsa y que construyan la torre más grande posible. Les explicaré que no hay más reglas, sólo esa premisa: construir la torre más grande posible; premisa que repetiré varias veces. La idea es que acaben construyendo una torra entre todo el grupo, porque sólo así será la más grande.

⁶ <http://www.worldmapper.org/>

Cuando haya pasado un rato, sino se les ocurre por si solos, haremos un parón donde iniciaremos la dinámica de los palillos. Ésta consiste en:

- 1) Romper mi palillo agarrando por los extremos y ver lo fácil que es
- 2) Intentar romper los palillos rojos (previamente preparados por mi) que representan los de toda la clase y comprobar que es difícil o incluso imposible según la fuerza del alumno/a.
- 3) Intentar romper los palillos de este grupo junto con los palillos azules (que representan la clase B), los amarillos (que son el aula C) y los blancos (que representan al resto del colegio) que será realmente imposible.

Con esto demostraremos que la unión hace la fuerza y mediante la reflexión trataremos de relacionarlo con las construcciones: juntando las piezas de todas/os, la torre será más grande. Sin embargo, si por si sólo el alumnado llega a la conclusión de juntar las piezas, utilizaremos la dinámica del palillo como cierre de la actividad.

En cualquiera de los dos casos, concluiremos con una reflexión final acerca de lo que ha pasado, cómo han actuado y se han sentido tanto las que más piezas tenían como las que menos. Además, les mostraré los dos mapas que muestran los recursos de agua y el consumo que se hace de ella en los cuatro países y compararemos las situaciones. Al tratarse de mapas muy visuales, creo que quedarán claras las diferencias. Sin embargo, si esto no ocurre, podremos explicarlo con la cantidad de piezas que tenían al principio, ya que es algo manipulable.

- *Desarrollo y evaluación de la actividad*

Al elegir las bolsas con los nombres de los países, Arabia Saudí quedó la última en elegir porque no sabían que era ni donde estaba. Por ello, saqué el mapamundi normal y la bola del mundo y situé los cuatro países. Después, abrieron las bolsas y se pusieron a contruir la torre más grande. Comenzaron a percatarse de que unos equipos unos tenían muchas más piezas que otros. El grupo de Burkina Faso comenzó a quejarse alegando que tenían muy pocas piezas, a lo que Arabia Saudí se le unió. Ante esto yo les contesté que no se quejasen e hiciesen todo lo posible por hacer una torre muy grande. Tras mirarme con dudas, y al cabo de un rato, S. me dijo “¿pero podemos juntarnos con otros?”. “La única norma es que consigais la torre más alta posible, de lo

demás, yo no sé nada” le respondí. S. se emocionó y empezó a gritar “¡Chicos, chicos! Vamos a juntarnos que así será más alta, y ¡se puede!” . Arabia Saudí y Burkina Faso se empezaron a juntar, mientras los otros dos países seguían todavía construyendo su torre. Al cabo de un rato, una jugadora de China se acercó a los dos grupos unidos y les preguntó porqué estaban haciendo esto. Ante la explicación, convencida fue a su grupo y les contó lo que estaban haciendo para que también se unieran. Así fue, China, Burkina Faso y Arabia Saudí empezó a contruir una torre tan grande que tuvieron que tumbarla en el suelo para que llegar a añadir piezas. El grupo de India, que seguía con su torre, empezó a enfadarse diciendoles que estaban haciendo trampa. A pesar de que éstos les insistían en que se uniesen, India consideró que eso no se podía y que lo que tenían que hacer era separar sus torres y ver cual era más grande (obviamente la suya, porque tenían mayor cantidad de piezas). A pesar de que dos participantes de India no estaban muy convencidos/as de la decisión de su grupo, tampoco intentaron convencerles.

Cómo vi que la decisión de India era firme, decidí realizar la dinámica de los palillos para ver si cambiaban de opinión. Nos reunimos en asamblea y una voluntaria rompió mi palillo sin apenas esfuerzo. Después, recogió los palillos de toda la clase y le dije que tratase de romperlos todos juntos, pero varios se bloquearon al ver que sus palillos se iban a romper. Cómo supuse que esto podría pasar, antes de que los rompiera se los cambié por los que había pintado con tiza roja, y les dije que eso simularía los palillos de toda la clase. Hizo toda su fuerza utilizando sólo las manos, y no pudo romperlos aunque sí se curvaron ligeramente. Añadimos a los palillos rojos, los palillos amarillos, los azules y los blancos, que correspondían al resto del colegio. Esta vez, ni siquiera se movieron lo más mínimo.



Figura 11. S. tratando de romper todos los palillos juntos

Dijeron que era porque ahora había muchos y eso era más difícil, “¿así que cuantos más haya, más fuerte es el grupo de palillos?” les pregunté y su respuesta fue

afirmativa al unísono. Añadí que tratasen utilizar esa pista para terminar el juego de la torre, y ahí empezaron a discutir sobre si juntarse o no.



Figura 12. Torre final formada por todas las piezas

Al final India acabó sumandose al juego, y la torre ocupó media clase, siendo realmente la más grande posible.

Dejamos la torre al fondo de clase, y les expliqué el porqué de la cantidad de piezas de cada país. Comparamos los tres mapas, y fue increíble lo atentos que estaban haciendo las comparaciones.

Se iban mostrando las diferencias entre unas zonas y otras, delimitadas por colores, y yo les iba diciendo qué países eran. Además, rodeamos los cuatro países del juego y con las piezas simulamos la cantidad de agua que tenían y cuanto gastaban de toda esa (aproximadamente), viendo así como algunos tenían mayor consumo responsable del agua.

Durante la actividad se generaron muchos momentos de debate entre ellos/as, donde trataban de convencer al resto argumentando. También hubo posturas firmes fieles a sus propias ideas. Así, se desarrolló la capacidad crítica y la resolución de conflictos basada en el diálogo y el respeto, a través del trabajo en equipo.

Además, hubo un gran interés en la comparación del acceso y consumo del agua entre cuatro países: Burkina Faso, India, Arabia Saudí y China. Por tanto, demostraron interés por conocer otros lugares y otras formas de vida, lo cual es esencial para trabajar la EpD.

- *Algunas cuestiones a introducir en la actividad*

Esta dinámica, con más tiempo, puede llegar a ser una buena introducción para acercarnos a las culturas de esos cuatro países evitando los estereotipos y dejando claro que las cosas “típicas” no son las que las personas utilizan día a día, estableciendo comparaciones con lo que es típico aquí; por ejemplo, un traje típico es

el de Casera, pero lo llevamos a diario, sino que lo utilizamos en determinadas fiestas. Así podríamos ir informándonos de estos países a través de investigar en casa, en internet, en libros... y, a lo largo de todo el curso, ir ambientando la clase y actuando como si viviésemos en otros países.

3.3. Algunas reflexiones finales sobre desarrollo práctico del estudio empírico

De la misma forma que el profesorado encuentra dificultades y apoyos en sus prácticas educativas, yo también me encontré con obstáculos y ayudas que me dificultaron y facilitaron el desarrollo práctico de la experiencia que había diseñado previamente.

Para plasmar las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas con las que me encontré en el desarrollo práctico de mi propuesta educativa, he desarrollado una tabla con la técnica DAFO. Esta metodología me permite analizar los elementos internos (**D**ebilidades y **F**ortalezas) y externos (**A**menazas y **O**portunidades) que han dirigido la puesta práctica de mi propuesta didáctica. En la tabla que añado a continuación se muestra mediante una matriz cuadrada dichos factores positivos y negativos:

Tabla 5. Análisis DAFO del desarrollo práctico del estudio empírico

| FACTORES POSITIVOS | FACTORES INTERNOS | | FACTORES NEGATIVOS |
|--------------------|--|---|--------------------|
| | FORTALEZAS | DEBILIDADES | |
| | Motivación por el tema Formación teórica sobre EpD y cooperación Planificación minuciosa basada en el alumnado, el contexto y el recorrido del aprendizaje | Equilibrar mis intereses con los del alumnado Miedos e inseguridades por mi falta de experiencia Dudas (ej: ¿Todos los temas pueden ser tratados en E.I?) | |
| | OPORTUNIDADES | AMENAZAS | |
| | Un alumnado ya conocido Disponer de buenos materiales Apoyo por parte de las profesoras | No tener contacto con expertos/as sobre los temas implementados (por ejemplo, con ONGD) antes de implementar mi propuesta Contar un tiempo de aula escaso y ajustado a un determinado horario y sesiones | |
| | FACTORES EXTERNOS | | |

Explicaré fundamentalmente algunas de las dificultades (debilidades y amenazas) que encontré al diseñar e implementar mi propuesta educativa sobre EpD en el aula de infantil mencionada.

El equilibrar los intereses que el alumnado mostraba y los que yo pretendía que adquiriesen, ha sido una dificultad que me ha hecho reconsiderar varias veces mi práctica educativa. Quería que conocieran los Objetivos de Desarrollo del Milenio pero, ¿cómo iba a ser algo de su interés si nunca habían oído hablar de ellos? Comprendí que podía propiciar esa situación con algo que les motivase como un cuento, y a partir de ahí ver si el tema en cuestión pasaba a ser parte de sus intereses o no. Además, mi inexperiencia y la falta de tiempo de la que dispuse para desarrollar mi propuesta al ser una alumna en prácticas y no una docente, no me permitieron conseguir alcanzar el enfoque transversal que creo que la EpD se merece. Tuve que adaptarme a los horarios y sesiones que me ofrecieron; los cuales fueron bastantes para el rol de alumna en prácticas que tenía en ese momento, pero que fueron escasas para implementar con más holgura la propuesta que había diseñado⁷. Esto supuso que algunas actividades que me hubiese gustado plantear como una fiesta con una representación el 22 de marzo, Día internacional del agua, hacer carteles sobre el cuidado del agua para el colegio, o compartir las experiencias con las otras dos aulas, no pudieron realizarse.

Otro obstáculo con el que me encontré fue con que el tema central del “mini-proyecto”, que decidí que fuera “el agua” al observar la falta de responsabilidad con el consumo de agua que tenían. Sin embargo, durante el desarrollo práctico de la propuesta comprendí que dicha temática no era la más adecuada para mostrar la influencia que tienen las acciones que se generan en el Norte, en el Sur, ya que para ello tendríamos que pensar cómo estamos propiciando desde el Norte el cambio climático que influye en las sequías que pueden vivirse en el Sur; tema demasiado complejo para tratar en E.I. a no ser que gocemos de tiempo suficiente, buenos materiales y gran motivación por parte del alumnado. Por ello, haber elegido otra temática como la de la comida y el comercio justo, hubiese facilitado la comprensión

⁷ Quiero agradecer, de nuevo, al centro de prácticas y a su profesorado por haberme posibilitado desarrollar este estudio empírico con su alumnado.

de esta interrelación Norte-Sur. De esta forma, considero que no existen temáticas que no se puedan tratar en E.I. pero sí unas serán más sencillas que otras teniendo en cuenta la edad y, especialmente, el interés que los niños y las niñas muestren hacia ellas.

Soy consciente de que algunas de las partes que planifiqué, pueden parecer de gran dificultad para la etapa de infantil, como hablar de conceptos de espacio y tiempo lejanos (el año 2015 en los ODM o el los mapamundis con los recursos de agua). Sin embargo, considero que no debemos de tener miedo en tratar aspectos que parece que quedan fuera del campo familiar del niño/a, ya que en realidad no son aspectos tan remotos al estar los niños y niñas en continuo contacto con los medios de comunicación, videojuegos, deportes internacionales (se saben muchos países del mundo debido a los partidos de fútbol), que les abren las puertas a una visión más global de lo que las personas adultas solemos apreciar. De hecho, en la experiencia se comprobó que no sólo son temas que el alumnado comprende, sino que además muestra una gran motivación por conocerlos. Aun así, es importante hacer hincapié en el cómo más que en el qué, es decir, en la forma en la que presentamos la dinámica; la cual será detonante en la aceptación por parte del alumnado.

Sin embargo, no todo fueron dificultades. Toda la experiencia fue llevada a cabo con gran motivación e ilusión para desarrollar mi propia propuesta, pues sabía que correspondería a una parte muy importante de mi formación. Además, contaba con la ventaja de conocer al alumnado previamente, de tal manera que pude diseñar una propuesta adaptada al alumnado, donde traté de utilizar actividades muy dinámicas al ser un grupo muy activo. Esto, junto con la formación previa que tenía sobre EpD, el conocimiento de otras experiencias con este enfoque en aulas de Ed. Infantil y el apoyo del profesorado de la escuela, consiguieron que la experiencia fuese muy gratificante y sobre todo, formativa.

Comprobar con mi propia experiencia que trabajar EpD en E.I. con resultados positivos y con buena recepción por parte del alumnado es posible, es sin duda la mayor alegría de este TFG.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

A la hora de realizar este TFG, me planteé un objetivo principal: “difundir el enfoque de la EpD y mostrar que ésta se puede y se debe incorporar en la Educación Infantil, a pesar de que se suele considerar difícil de trabajar en esta etapa”. Partiendo de que la educación es la herramienta necesaria para la transformación social y de la necesidad urgente de dicha transformación para vivir en un mundo justo, una etapa tan importante como la Educación Infantil, es un buen momento para ayudar al alumnado a mirar críticamente el mundo y a sí mismos y para empezar a desarrollar los conocimientos, habilidades y valores necesarios para ser parte del cambio.

Gracias al estudio de las experiencias de EpD de nuestra comunidad autónoma que he analizado y a la implementación de la propuesta propia que he diseñado, he comprobado cómo el alumnado de infantil es capaz de trabajar con este enfoque. Durante mi experiencia, el alumnado no sólo desarrolló nuevos aprendizajes en torno a la realidad de otras zonas del mundo donde el agua es escasa, sino que además se interesó por la vida en ellos y se planteó, desde su visión de niños y niñas de 5 años, los porqués de tantas desigualdades. Se plantearon lo que era justo y lo que no lo era, vivenciándolo en experiencias propias que les hicieron apreciar lo que se siente estando a un lado o al otro de la balanza. Esto les permitió generar algunos aprendizajes críticos. Cada uno/a de ellos/as extrajo sus propias conclusiones al interpretar lo ocurrido, escuchó activamente y respetó las opiniones que manifestaban sus compañeras/os, lo que les concedió la oportunidad de enriquecer sus aprendizajes con los de sus iguales.

Al revisar la legislación vigente he comprobado que tanto la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) como el Decreto Foral 23/2007 de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, hablan de ciudadanía democrática, libertad personal, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto, justicia...; elementos que forman parte de la Educación para el Desarrollo y, por tanto, son normas que permiten la incorporación de la EpD en las aulas. Sin embargo, sería recomendable añadir en éstas el enfoque de la interdependencia Norte-Sur y el enfoque “visión Sur” donde se potencie una visión positiva del Sur a través de imágenes, testimonios,

experiencias y culturas del Sur, con objetivo de visibilizar las buenas prácticas y alternativas transformadoras que propone la ciudadanía del Sur.

Por otro lado, este trabajo me ha permitido conocer experiencias en Educación Infantil sobre EpD en Navarra, que no están muy difundidas, pero que demuestran que existen organizaciones y personas que siguen trabajando para conseguir que la EpD tenga cabida en la educación formal. Estas experiencias, tanto las de Escuelas Solidarias como las que realiza la maestra Konsue Salinas, me han aportado ilusión para seguir investigando y trabajando en este ámbito; ámbito en el que hay muchas personas que creen y que demuestran cada día que es posible una educación que promueva una ciudadanía global (personas críticas y activas, comprometidas en la lucha contra la pobreza y las injusticias del mundo), y que dicha educación puede y debe formar parte de la escuela. Ver, leer y escuchar sobre lo satisfactorias que han sido esas experiencias en Educación Infantil ha sido una fuente de motivación para mí y seguramente para todo/a docente que es principiante en este campo. Es por ello, que quisiera recalcar la importancia de que el profesorado escriba y documente sus experiencias para que así, podamos conocer, compartir y aprender de las prácticas de otros/as compañeros/as que viven situaciones similares.

Trabajar la EpD en Educación Infantil es posible, pero para evitar el enfoque caritativo y el asistencialismo, debemos incorporarla como un eje transversal y con una visión desde la quinta generación de la EpD. Sin embargo, no debemos olvidar las características y necesidades de la etapa de Infantil, donde el juego debe ser una parte fundamental de la planificación pues es la esencia del desarrollo afectivo, social, emocional y cognitivo en estas edades. Mediante el juego pueden comunicarse, desarrollar la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico, aptitudes físicas e intelectuales que les permitan comprender el funcionamiento del mundo, integrarlo y relacionarse con él desarrollando habilidades que después serán generalizadas y podrán aplicar en diferentes situaciones.

Sin embargo, trabajar la EpD también supone ciertas dificultades para el profesorado. Según la técnica de educación de la Coordinadora de ONGD de Navarra, habitualmente éstas son la falta de tiempo (ya que los docentes suelen estar sobrecargados de trabajo y de formaciones complementarias), la falta de coordinación entre los

compañeros/as a la hora de realizar trabajo en equipo causada, principalmente, por los cambios de plantilla que impiden mantener los equipos de trabajo en las escuelas. Además, se añade la necesidad más importante que se precisa para desarrollar la EpD en las aulas escolares: la formación del profesorado. El profesorado necesita conocer cómo trabajar estos temas en clase sin caer en el asistencialismo, y educando desde una perspectiva global. Es por esto que la formación inicial del maestro/a, debería conocer este enfoque educativo aún, para muchos/as docentes, desconocido. Cabe añadir, la importancia de la formación permanente del profesorado y sobre todo, la necesidad de que los maestros y maestras desarrollen en sus aulas y centros procesos de investigación-acción, de tal manera que el/la docente revise su propia práctica, la adapte y modifique según el recorrido que vayan tomando las situaciones de enseñanza-aprendizaje; tal y como yo vi necesario realizar en la planificación e implementación de mi propuesta educativa sobre EpD que he presentado anteriormente.

Considero también que existen algunas mejoras que podrían facilitar la práctica de la Educación para el Desarrollo en las aulas escolares. Por un lado, las administraciones podrían ayudar a difundir las experiencias de EpD que existen en Navarra, en España y en otras partes del mundo. Esto ayudaría a motivar con nuevas prácticas a docentes que ya están trabajándola, y también las daría a conocer entre quienes aún no la conocen. Además, desde los centros de formación inicial del profesorado, la EpD debería ser una asignatura troncal (y no una optativa como en nuestra universidad) con la misma importancia que el resto de materias, para así dotar a los y las futuras docentes de los conocimientos necesarios para impartir una educación cuyo objetivo sea contribuir a la formación de una ciudadanía global. Con una buena formación se podría avanzar en la investigación en este campo, y tal y como me planteaba Marian, la técnica de educación de la Coordinadora de ONGD de Navarra, quizá podríamos empezar a plantearnos la existencia de una sexta generación de EpD, al añadir miradas más complejas sobre las relaciones Norte-Sur.

Tras la realización de este TFG, he llegado a la conclusión de que en la etapa de infantil, la mejor metodología que existe para trabajar la EpD es el “aprendizaje basado por proyectos”. Proyectos que surgen y se guían en los verdaderos intereses del

alumnado, y donde todo el alumnado participa aunque no de la misma forma ya que cada uno tiene sus momentos dependiendo de su curiosidad e interés que serán siempre respetados por el profesorado. De esta forma, la niña/o es la protagonista de su proceso de aprendizaje, pues el papel de la maestra/o sería de guía del proceso proporcionando situaciones de aprendizaje, potenciando el trabajo en equipo y las herramientas necesarias para el auto-aprendizaje. Por ello, la duración de estos proyectos no tendría que estar preestablecida de antemano para así atender a las necesidades e intereses del alumnado y a las circunstancias que surjan en el aula. Además, habría que tratar de hacer partícipes a las familias en este proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela, valorando su papel y ofreciéndoles espacios de participación en el ámbito formal.

Finalmente, quisiera señalar que la realización de este trabajo me ha servido para profundizar en la Educación para el Desarrollo. Tema que ya conocía pero no de forma tan intensa. Gracias a la revisión documental que he realizado he ido adquiriendo conocimientos, habilidades e incluso valores que me han permitido plantearme la necesidad de incorporar este proceso socio-educativo a la escuela. He comprendido que como futura docente, voy a ser una agente educadora de gran importancia, y que como tal tengo una gran responsabilidad respecto a la educación que quiero ofrecer. Además, como comienzo de mi andadura profesional, en el Practicum y en relación a este TFG, he podido diseñar mi propia propuesta didáctica y llevarla a cabo, lo que me ha aportado gran satisfacción y aprendizaje que, sin duda, será clave en la continuación de mi futura práctica docente .

Siendo consciente de que la educación no es neutral, podemos elegir entre formar personas cultas pero insolidarias o bien contribuir a formar personas que no se queden inmóviles ante las injusticias y que participen y se comprometan con aquello que crean más justo, siendo parte del cambio. ¿No es esto algo, que como futuras docentes conscientes de las desigualdades del mundo, queremos conseguir?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabezudo, A., Carvalho da Silva M.; (2008) en sus *Pautas para una Educación Global* Lisboa: Centro Norte-Sur del Consejo de Europa [Disponible en (16/05/2013) <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/Pautas-para-una-educac%C3%ADon-global.pdf>]

Celorio, G.; López de Munain, A. (Coords.) (2011), *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. Bilbao: Hegoa.

De La Calle Velasco M. J.; Rodríguez Rojo, M.; Ruíz, E. & Torrego Egidio, L. (2003). *La Educación para el Desarrollo en el marco educativo*. GEDEPAZ. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.

Del Estado, J. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de, 4. [Disponible en (12/05/2013) <http://www.mecd.gob.es/dctm/mecu/loe.pdf?documentId=0901e72b80909144>]

Erro, J. (2011) *Comunicar y educar para la solidaridad: ¿Imperativo ético, estratégico o necesidad vital?* Revista Pueblos [Disponible en (08-05/2013) <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article2151>]

González, L. J. M., Llorente, E. D., Bustamante, M. C., González, J. G., Miguel, L. P., García, V. T. & Torrego Egidio, L. (2012). *Educación para el Desarrollo en Castilla y León: YHmos el mundo: Castilla y León*.

Mesa, M. (2001). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid. [Disponible en (10/05/2013) <http://www.ceipaz.org/images/contenido/InformeCompletoED-CAM-2000.pdf>]

Ortega, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. (BOE, 4 enero 2007) [Disponible en 12/05/2013] www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf]

Rogero, J. (2000). *Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades. In Materiales de trabajo para una conferencia*. Congreso 2001: Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad. [Disponible en (10/05/2013) <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/rogero.htm>]

Scott, S.; Fernández, J.; Barba, J. (2012). *La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 15, 25-36. [Disponible en (16/05/2013) <http://www.aufop.com>]

PÁGINAS WEB:

<http://www.worldmapper.org> (Consultada el 08/03/2013)

http://www.sextocongresocud.es/wp-content/uploads/2013/03/vicongresocud2013_submission_179.pdf (Consultada el 5 de mayo de 2013)

<http://www.sed-ongd.org/spip/?Historia-de-la-Educacion-para-el> (Consultada el 8 de mayo de 2013)

<http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/9A03D6BB-9766-48E3-91ED-166F2B685099/143705/EstrategiadeEpDNavarradefinitivo.pdf> (Consultada el 11 de mayo)

<http://centros.educacion.navarra.es/caps/infantil/attachments/article/115/2.14Semillas-castellano.pdf> (Consultada el 16 de mayo de 2013)

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29391> (Consultada el 18-05-2013)

ANEXOS

ANEXO I

MATERIALES: JUGAMOS CON EL AGUA: DESDE AQUÍ

- Paisaje en papel de mural con animales salvajes y domésticos, cultivos árboles, personas, una casa, una piscina...y diversos elementos que les sean familiares y que tengan alguna relación con el agua.
- Gotas de agua azules con blu-tack en la parte posterior
- Carteles que representen:
 - Beber
 - Lavarse las manos
 - Lavarse los dientes
 - Grifo abierto
 - Grifo cerrado



ANEXO II

MATERIALES: EXPERIMENTOS CON EL AGUA

- Recipiente transparente con agua
- Dos de vasos llenos de agua con:
 - Sal
 - Azúcar
- Un vaso con sólo agua
- Un rotulador azul gastado

ANEXO III

MATERIALES: JUGAMOS CON EL AGUA EN BURKINA FASO

Parte 1:

- Papel blanco pegado con blu-tack a la pizarra,
- Rotuladores y pinturas
- Ordenador con acceso a internet
- Fotos de Noaga y su poblado



- Sobre y Carta de Noaga 1 (escrita a mano)

¡Hola chicas y chicos!

Soy Noaga y vivo en un poblado de Burkina Faso, en África. Me he enterado de que estáis haciendo juegos sobre el agua y he pensado que podría enseñaros un juego parecido al que jugasteis, pero como si jugaseis aquí en mi pueblo, donde tenemos cosas parecidas y también cosas diferentes.

¿Qué os parece? Si os apetece le mandaré a Andrea las instrucciones, porque ya nos conocemos de otras veces.

Por cierto, ¿sabéis dónde está Burkina Faso? ¡Podéis buscar en internet y situarlo en el mapa!

Mi familia y yo vivimos en el campo, en una zona donde llueve muy poco así que el agua aquí es más valiosa que el oro, ya que cuesta mucho esfuerzo conseguirla porque no tenemos grifos, sino que la traemos en cubos desde muy lejos ¡y pesa un montón! Por eso la cuidamos y jamás la malgastamos, como vosotros ¿no?

Os envío una foto donde salgo al volver de coger agua, y otra de mi poblado, pero si queréis antes de verlas podéis hacer un dibujo de cómo nos imagináis a mí y a mi casa, ¡a ver si acertáis!

Prometo escribiros después de que hagáis el juego, y si tenéis alguna pregunta os dejo mi dirección para que me escribáis cuando queráis-

¡Un beso para todos y todas!

Noaga

Parte 2: Un día en la vida de Noaga

- Paisaje en papel de mural con animales salvajes y domésticos, cultivos árboles, personas, casas y diversos elementos que muestren la realidad de un poblado de Burkina Faso
- Gotas de agua azules y rojas con blu-tack en la parte posterior



- Carteles que representen:
 - Beber
 - Lavarse las manos
 - Ducharse
 - Regar
 - Pozo
 - Rio
 - Cubo/ recipiente

- Sobre y carta de Noaga 2 (escrita a mano)

¡Hola chicas y chicos!

Ya me ha llegado vuestra carta, con un montón de preguntas, ¡qué bien! Os voy a contar un poco más sobre mi vida aquí y así intentar responder lo que queréis saber.

El agua la traemos desde un pozo que está muy lejos de casa, al que vamos y volvemos andando con un recipiente en la cabeza, ¡es bastante cansado!

Todavía no voy a la escuela porque me quedo en casa cuidando de mis dos hermanos pequeños, pero algún día iré porque ¡me muero de ganas de estudiar y convertirme en médico! A vosotros, ¿Qué os gustaría ser de mayores?

Así que queréis saber si hay leones y elefantes ¿eh? ¡Pues claro que sí! Pero no os creáis que viven al lado de nuestras casa, con nosotros viven animales de ganado, como vacas o cabras, no leones, ¡qué miedo!

Y claro que tengo juguetes ¿qué os creéis? Tengo una muñeca que se llama Flora que siempre juega conmigo. Pero mi juego favorito es Sasa Kuru en el que tres amigos nos unimos entrelazando los brazos y piernas como si fuésemos un nido y tenemos que llegar hasta la línea de meta sin separarnos, lo más rápido posible. Suena divertido ¿verdad?

Lo que más comemos son verduras y legumbres de los cultivos, y de vez en cuando algo de carne, pero no es lo común. Lo cierto es que la comida escasea, así que todo alimento que consigamos, lo valoramos y nos lo comemos. Me han contado que allí tiráis comida porque “no os gusta”, ¿cómo puede ser eso? ¡La comida es siempre deliciosa y necesaria!

Bueno amigas y amigos míos, os tengo que dejar porque tengo que ir a acompañar a mi mamá a por más agua, ¡me espera un largo camino!

Un beso,

Noaga

ANEXO IV

MATERIALES: LA GRAN HISTORIA DE LOS ODM

- Cartel de los ODM y hoja de firmas de los representantes de los países
- CUENTO de los Objetivos del Desarrollo del Milenio:

Pues bien, hace unos cuantos años, la tierra despertó de una de sus siestas y decidió echar un vistazo a lo que ocurría dentro de ella.

Estaba muy tranquila porque para que todo fuese bien, había ayudado a crear la ONU, ¿sabéis lo que es?

Mirad, hace muchos años hubo una catástrofe llamada “Segunda guerra Mundial”, creada por un montón de personas. Cuando por fin acabó, todo quedó destrozado y las personas del planeta se dieron cuenta de que algo así no podía volver a ocurrir. La señora Tierra les hizo reunirse y buscar una solución, ya ella no les dejaría vivir sobre sus paisajes si lo único que hacían era destruirla. Por eso se juntaron y propusieron que a partir de entonces todas las personas lucharían para que el mundo fuese mejor, y no ocurriesen catástrofes. Así, el grupo de 189 países que se comprometió a mejorar el planeta, se llamó ONU, y se fueron reuniendo cada vez que algo no iba bien en la Tierra, para buscarle una solución.

Aquel día, la Tierra, confiada, abrió sus ojos con ganas de aprender las nuevas cosas que estaban haciendo las personas a su alrededor. Sin embargo, solo vio desastres y problemas que estaban acabando con la felicidad y su enfado fue tan grande que tan solo cogió aire, y BRRRRRRR sopló, tembló y estalló ¡¡BOOM!!

En la Tierra las casas no paraban de temblar, las montañas se iban rompiendo a pedacitos, las olas del mar se iban haciendo enormes, era un DESASTRE. Así que era imposible caminar por la calle, leer un libro o comer, porque el tembleque te recorría desde la cabeza hasta los pies. Además, cada vez hacía más y más calor, así que todos estaban achicharrados. Lo cierto es que semejante estallido creó miedo en la población, que no entendía que estaba pasando -La tierra se ha enfadado- decían en Brasil -Creo que esta vez su enfado es de verdad, y no parece que vaya a parar- comentaban en Kenia -¿Qué podemos hacer?- preguntaban desde Japón.

Los gobernantes de muchos países decidieron reunirse para buscar una solución, aunque el camino no fue nada fácil, pues tuvieron que ir dando saltitos al compás de los temblores, y llevando unas cantimploras bien grandes para refrescarse por el camino y soportar un calor que casi les derretía.

Pensaban que estaban haciendo las cosas bien, pero cuando el planeta tembló se dieron cuenta de que no era así, de que algo estaba yendo mal.

Al llegar a una gran sala comenzaron a discutir sobre lo que estaba pasando, pero a ninguno se les entendía debido a los temblores. Entonces, se oyó un sonido muy fuerte que paró el temblor y de un humo verde apareció un duendecillo. Los y las gobernantes, se quedaron tan

sorprendidos que callaron de inmediato. El duende empezó a hablar –Bienvenidos y bienvenidas a la sala de reuniones de la ONU, soy un mensajero de la señora Tierra y vengo a avisaros de que está muy enfadada porque otra vez se os está yendo de las manos, y la situación del planeta está empeorando. Esta vez, ha sido más clara que nunca: o lo resolvéis o tendréis que buscar otro planeta donde vivir, porque ella no permitirá que mantengáis tantos problemas. En un plazo de 15 años, tenéis que conseguir que la situación del planeta mejore, para que todas las personas puedan vivir en paz y ser felices.- Cogió un reloj, le dio cuerda mientras dijo -¡el tiempo empieza ya! La alarma sonará en el año 2015- y desapareció, apareciendo de nuevo el temblor.

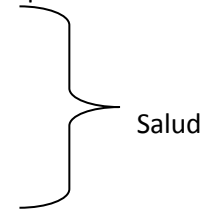
Se armó un fuerte revuelo entre los y las representantes de cada país, y poco a poco fueron diciendo qué podría ser lo que tanto había hecho enfadar a la señora Tierra. -Tiene que ser porque hay gente que no tiene para comer, mientras yo he visto a otros que tiran la comida- decían unos. –Y yo he visto que hay muchas niñas y niños que no pueden ir a la escuela porque desde bien pequeños empiezan a trabajar- decían otros.- ¡y fijaros, cada día todo está más contaminado, los ríos, los mares, se están llenando campos y campos de basuras sin reciclar!-.

Poco a poco, fueron analizando los problemas que había a su alrededor que impedían al mundo vivir en paz y ser feliz.

Así, encontraron 8 grandes problemas que debían solucionar. Los escribieron y dibujaron en una gran cartulina donde firmaron para prometer que harían todo lo que en sus manos estuviese para solucionarlos. ¿Se os ocurren cosas que haya que mejorar en el mundo?



- 1.- Que nadie en el mundo pase hambre
- 2.- Que todos los niños y niñas puedan ir a la escuela
- 3.- Que chicos y chicas tengan las mismas oportunidades de hacer aquello que deseen
- 4.- Que todos los niños y niñas del mundo vivan sanos
- 5.- Mejorar la salud de las mamás cuando están embarazadas
- 6.- Encontrar la cura a varias enfermedades que hasta ahora no la tienen
- 7.- Cuidar el medioambiente
- 8.- Conseguir que todas las personas que vivimos en la Tierra, hagamos todo lo posible para alcanzar los 7 puntos anteriores.



Cuando el último de los 189 países firmó, inmediatamente TACHAN, la Tierra dejó de temblar. – Uf, parece que lo hemos conseguido... la señora Tierra nos está perdonando...- dijo Bélgica – Es cierto, pero recordad que tenemos 15 años para cumplirlos, o el enfado de la Tierra será tremendo...- le respondió Canadá. Todos asintieron, y comprendieron que tenían que trabajar muy duro para que la Tierra les dejase vivir sobre sus hermosos paisajes, así que sin pensarlo ni un momento se marcharon a sus casas y se pusieron ¡manos a la obra!

Oye, y en ¿qué año estamos ahora? 2013, solo faltan dos años para que la alarma suene y la Tierra compruebe si hemos conseguido todo lo que se firmó.

¿Qué creéis que pasará dentro de dos años? ¿Lo habremos conseguido?

¿Qué podríamos hacer para conseguirlo?

ANEXO V

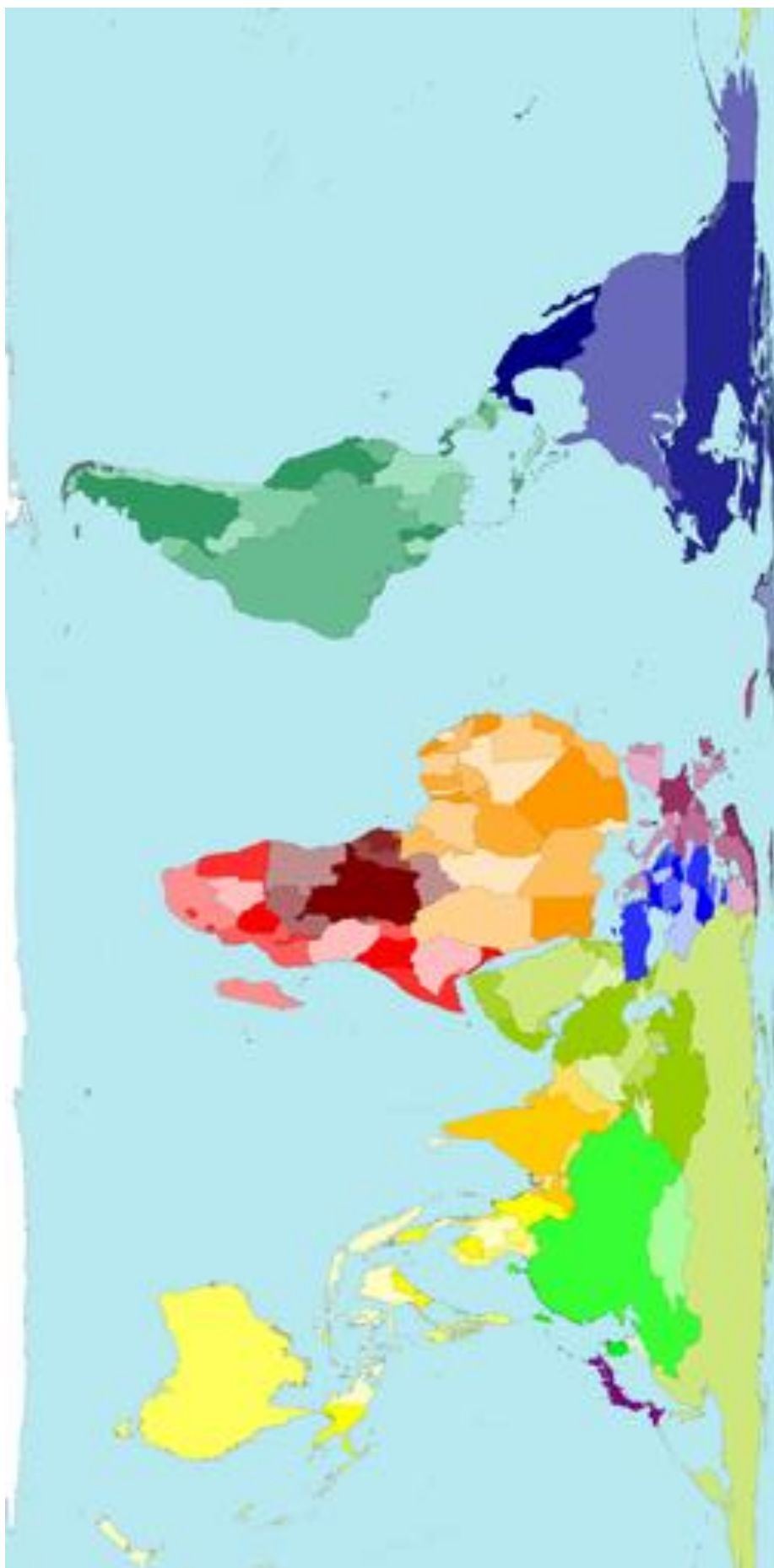
MATERIALES: PARTIDOS INJUSTOS

- Una caja de cartón muy grande y otra muy pequeña
- Balones de espuma
- Pelotas pequeñas
- Dos aros
- Colchonetas (u otro elemento que sirva para delimitar las porterías)
- Papel y rotulador (marcador)
- Silbato

ANEXO VI

MATERIALES: LA TORRE MÁS GRANDE

- Piezas de construcciones
- 4 bolsas no transparentes
- Carteles con los nombres de los países
- Tizas de colores
- Palillos de madera grandes (pinchos morunos)
- Mapamundi normal (Peters)
- Mapamundi que represente el uso de agua
- Mapamundi que represente los recursos de agua

MAPAMUNDI NORMAL

MAPAMUNDI DEL CONSUMO DE AGUA

MAPAMUNDI DE LOS RECURSOS DE AGUA